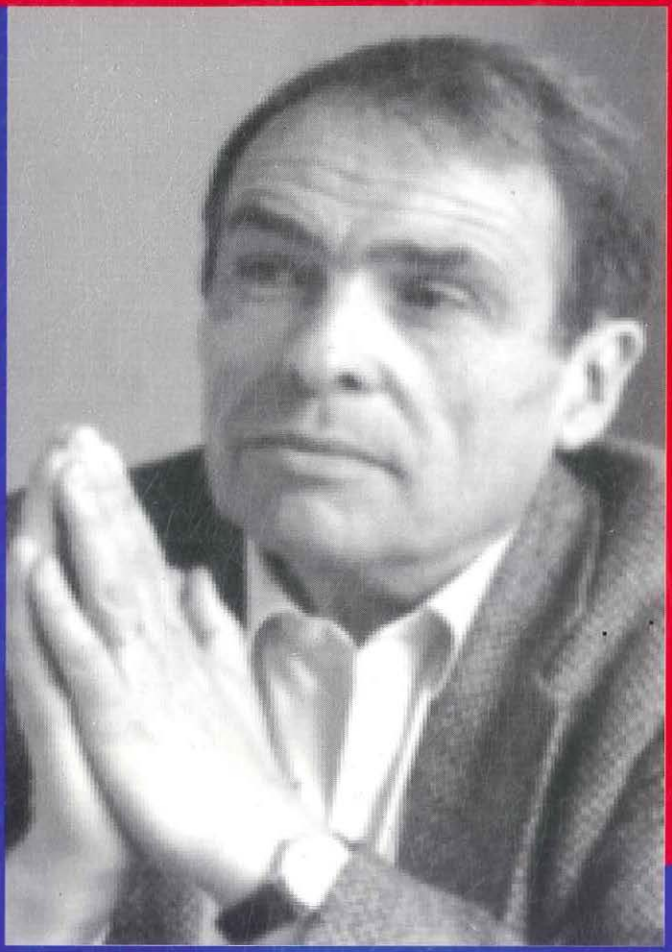
PIERRE BOURDIEU

CAMPOS DE CONOCIMIENTO: TEORÍA SOCIAL, EDUCACIÓN Y CULTURA



COORDINADORES

CARLOS GALLEGOS
LUIS E. GÓMEZ
CECILIA IMAZ
YOLANDA PAREDES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

CIH
FACULTAD DE HUMANIDADES

UNAM-FCPyS-CEBT

PIERRE BOURDIEU
CAMPOS DE CONOCIMIENTO.
TEORÍA SOCIAL, EDUCACIÓN Y CULTURA

Coordinadores

CARLOS GALLEGOS
LUIS E. GÓMEZ
CECILIA IMAZ
YOLANDA PAREDES

Facultad de Humanidades-UNACH **FCPyS-CEIICH-UNAM**

Pierre Bourdieu. Campos de conocimiento: teoría social, educación y cultura / Coord. Carlos Gallegos, Luis E. Gómez, Cecilia Imaz ... [et al.]. -- Tuxtla Gutiérrez, Chis. : Centro de Investigaciones Humanísticas de la Facultad de Humanidades, UNACH, Centro de Estudios Básicos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 2005.
p. 299; 23 cm.

Incluye bibliografías.
ISBN: 970-9762-00-1

1.Teoría social 2. Educación - Cultura 3. Sociología de la educación I. Gallegos, Carlos, coord. II. Gómez, Luis E., coord. III. Imaz, Cecilia, coord. IV. Paredes, Yolanda, coord.

LC: LC5915 / R55 Dewey: 370.19 / R55

Proyecto: P/PIFI 2003-08-07 *"Consolidación del Centro de Investigaciones Humanísticas"* Centro de Investigaciones Humanísticas, Facultad de Humanidades.

Pierre Bourdieu
Campos de conocimiento:
Teoría Social, Educación y Cultura.

Primera Edición: 2005

D.R. © Centro de Investigaciones Humanísticas
Universidad Autónoma de Chiapas.
Edita: Centro de Investigaciones Humanísticas
Facultad de Humanidades
Universidad Autónoma de Chiapas.
En coedición: Centro de Estudios Básicos en Teoría Social
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

Editor: Carlos Rincón Ramírez
Diseño Editorial y de Portada: Alfredo Molina Gómez
Catalogación de la fuente: Rosa Elba Chacón Escobar

ISBN: 970-9762-00-1

Hecho e impreso en México-Printed and made in México.

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

ÍNDICE

Presentación.....7
Cecilia Imaz Bayona
Bourdieu, un intelectual comprometido on su tiempo.....13
Luis E. Gómez
La recepción de Bourdieu en Francia.....19
Victoire Bidegain

TEORÍA SOCIAL

Los conceptos como herramientas analíticas: trabajando con los aportes de Pierre Bourdieu.....31
Susana García Salord
Notas sobre el examen de la acción social en el pensamiento de Pierre Bourdieu.....39
Margarita Favela Gavia
Producción simbólica y poder.....51
Carlos Castro
Del constructivismo de Bourdieu al construccionismo de Piaget: En torno a las políticas educativas aplicadas a los pueblos indígenas en México.....71
Daniel Gutiérrez M.
El pensamiento sociológico de Pierre Bourdieu: sus aportaciones al análisis de la educación.....107
Josefina Granja Castro

EDUCACIÓN

Bourdieu y la educación como campo de investigación.....119
Carlos Gallegos y Yolanda Paredes
Aportes de Bourdieu a la investigación educativa.....125
Juan Carlos Cabrera Fuentes y Leticia Pons Bonals
Habitus y campo educativo. El campo docente de la educación normal.....135
Teresa Reyes Ruiz
Escuela, Skholé; habitus escolástico.....161
Isabel Jiménez
Bourdieu y la teoría sociológica de la educación. Una invitación a la lectura.....173
Amparo Ruíz del Castillo
Contribución a la crítica de la función reproductiva de la escuela.....187
Jorge Bartolucci
La universidad como campo de producción y reproducción cultural.....201
Mauricio Andión Gamboa
La teoría de los campos y el campo universitario mexicano. Homenaje a Pierre Bourdieu......209
Miguel A. Casillas

CULTURA

Pierre Bourdieu: entre la arbitrariedad cultural y la violencia simbólica.....227
Carlos Rincón Ramírez
En torno a la dominación masculina y la violencia simbólica (diez notas preliminares).....237
Daniel Cazés
El campo de producción cultural en Bourdieu.....245
Teresa Reyes Ruíz
El campo literario mexicano desde el enfoque de Bourdieu.....259
Patricia Cabrera López
Bourdieu: Cultura, arte y comunicación.....279
Eduardo Andión

PRESENTACIÓN

El Centro de Estudios Básicos en Teoría Social de la UNAM, en sus 22 años de existencia, se ha dedicado, a través de sus profesores e investigadores, al análisis de las corrientes teóricas de la sociología contemporánea, de los problemas de construcción del conocimiento y de la transmisión del saber, a la enseñanza de la teoría sociológica y a la explicación en ciencias sociales.

A principios del 2002, al conocer la noticia del fallecimiento de Pierre Bourdieu los profesores del Centro decidimos organizar dos encuentros sobre este autor en temas que nos son afines: el estudio de las ciencias sociales y la educación.

Sus trabajos parten de una reflexión sobre la forma en que están estructuradas económica y simbólicamente la reproducción y la diferenciación social y sobre la forma en que se articulan los procesos de construcción del poder.

Con una visión más empirista y constructiva que rompió con su original formación filosófica, Bourdieu matizó algunos conceptos marxistas y construyó herramientas más precisas para descifrar el comportamiento social. Asimismo, logró objetivar detalladamente la forma en que opera la reproducción social y cultural en campos particulares de relaciones, como la escuela, una de sus principales aportaciones, los museos, los medios de comunicación, la política, el cine, el deporte, el género y la moda, entre otros.

Al analizar el significado de la cultura y la construcción del conocimiento

Bourdieu dio un nuevo significado a los estudios sociales con la idea de la autorreflexión, la crítica y la investigación-acción para dar un sentido al oficio del sociólogo, y tuvo el mérito de ofrecer a las jóvenes generaciones de científicos sociales una visión distinta, más comprensiva, con conceptos superados como el de *campo* y *habitus* (concepto clave este último que conecta la acción con la cultura y la estructura con el poder en su teoría estructural de la práctica) para ser aplicados a la investigación en ciencias sociales.

Este versátil y creativo humanista llenó el vacío que había dejado el desgaste del viejo marxismo, expresado a su vez en la crisis ideológica de los partidos comunistas europeos y que se acentuó posteriormente con la idea del cambio fracasado a raíz el derrumbe del bloque socialista.

Paralelamente ofreció a las nuevas generaciones el ejemplo de sus posiciones políticas, polémicas y provocadoras, y fue leído por seguidores y críticos a pesar de su densa y complicada escritura.

La obra de este controvertido pensador, como toda corriente teórica y metodológica procedente de Europa, nos llegó retrasada a México, sin embargo, pronto incorporó entusiastas seguidores y paulatinamente ha formado parte de la bibliografía obligada en los cursos de teoría y metodología de las ciencias sociales de ésta y otras universidades.

Una característica de la obra de Bourdieu es la problematización epistemológica presente en sus trabajos, en los que expone los diversos aspectos que intervienen en la construcción del objeto, así como las cuestiones teórico metodológicas y la investigación de segundo orden.

Durante su basto trabajo de campo mantuvo como guía el concepto spinoziano de "no lamentar, no reír, no detestar, sino comprender" el cual respetó y lo convirtió en una metodología rigurosa.

A pesar de que su muerte nos dejó con tareas inconclusas, dejó también abierta la reflexión y el camino para emular su esfuerzo intelectual y encontrar los hilos que atan el corpus de valores sociales en los procesos que dan forma y contenido a los sistemas sociales.

Este libro recoge las intervenciones de los dos encuentros mencionados ocurridos el 23 y 24 de abril y el 27 y 28 de junio de 2002 que, en el marco del XX aniversario del Centro de Estudios Básicos en Teoría Social, organizamos con el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencia y Humanidades de la UNAM.

Las piezas claves de este logro fueron Yolanda Paredes, Carlos Gallegos, Luis Gómez, Antonio Mejía, Daniel Cazés, Cecilia Imaz y Carlos Rincón, quien hizo posible la publicación de este libro a través del Centro de Investigaciones Humanísticas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de

Chiapas.

Los textos que integran este volumen son reflexiones de varios estudiosos en torno a campos de conocimiento, estudios sobre educación y diversos aspectos de la obra de Bourdieu.

La revisión y corrección de los textos estuvo a cargo de Antonio Mejía Martínez y Ruth Monroy Ostria.

El primer encuentro, de orientación general del impacto de este pensador en las ciencias sociales, contó con el apoyo del filósofo Gilles Bienvenu, Ministro Consejero de la Embajada de Francia en México y que fue representado por Victoire Bidegain, encargada de ediciones de la Casa de Francia, quien relató entusiastamente los diversos campos que abarcó la producción científica del humanista francés.

Susana García Salord apuntó acertadamente la manera en que Bourdieu influyó en desdogmatizar el dogmatismo que convertía todo en aparatos ideológicos del Estado y en la relación dialéctica entre teoría y práctica, y señala que en los textos de Bourdieu se pueden encontrar caminos a explorar, y que en ellos hay posibles respuestas, pero siempre y cuando se aborden con preguntas.

Amparo Ruiz del Castillo, con una prosa ágil y un texto provocativo planteó el sentido y significado de la educación, tema que Bourdieu analizó en Francia y donde denunció el carácter clasista de la escuela y su orientación definida por la cultura dominante.

Miguel A. Casillas resaltó la utilidad del concepto de campo en el análisis y desarrollo de las universidades mexicanas.

Teresa Reyes Ruiz realizó una exposición didáctica de los conceptos de *campo, capital y habitus* para la comprensión de la realidad social, para después aplicarlos a la práctica de los docentes involucrados en la educación normal

Patricia Cabrera López nos narra que a raíz de haber escuchado una teleconferencia que Bourdieu ofreció en junio de 1999, su análisis del campo literario mexicano cobró sentido al seguir el exhorto de este pensador de asumir la crítica de la cultura nacional como un deber político y científico y a articular la teoría con la investigación científica a través de la problematización de la tríada cultura-Estado-política.

Del segundo encuentro, denominado *Bourdieu, la educación y la cultura como campos de investigación*, presentamos los siguientes trabajos:

Bourdieu y la Educación como Campo de Investigación que presentan Carlos Gallegos y Yolanda Paredes. *El Campo de producción cultural en Bourdieu* que presenta Teresa Reyes Ruiz. Josefina Granja Castro, *El Pensamiento sociológico de Pierre Bourdieu: sus aportaciones al análisis de la educación,* en el que analiza el concepto de *habitus* en un doble

reconocimiento: los esquemas de percepción que orientan a los agentes y las acciones prácticas que estos despliegan en el espacio social. Daniel Gutiérrez analiza el enfoque teórico de Bourdieu y Piaget sobre la formación del concepto de educación en los pueblos indígenas y las políticas de educación en México. Margarita Favela, con *Notas sobre el examen de la Acción Social en el Pensamiento de Pierre Bourdieu,* explora los motivos por los cuales este autor fue poco leído en América Latina y señala que los campos son el marco en el que ocurre la acción práctica y son la concreción de prácticas, normas y actitudes de los actores que se confrontan en ellos.

Daniel Cazés en su artículo *En torno a la dominación masculina y la violencia simbólica* analiza críticamente los estudios sobre la dominación masculina que realizó Bourdieu en Argelia con los kabiles, sin haber considerado lo expresado previamente por escritoras feministas. Asimismo señala que dado el régimen patriarcal vigente es comprensible que en ciertos círculos las palabras de Bourdieu fuesen mejor escuchadas y valoradas que las de numerosas mujeres desde el siglo 18 hasta nuestros días.

Juan Carlos Cabrera y Leticia Pons ofrecen una detallada e interesante periodización de la obra de Pierre Bourdieu y un balance de su propuesta para la investigación educativa, uno de los campos más significativos de la estructura social.

Carlos Rincón Ramírez con su contribución: *Pierre Bourdieu: entre la arbitrariedad cultural y la violencia simbólica* hace una profunda reflexión sobre el significado del poder simbólico y sobre la arbitrariedad en las prácticas pedagógicas que reflejan la desigualdad de las relaciones en el aula, la escuela y el sistema de enseñanza en su conjunto. Y señala que la teoría del sistema de enseñanza instrumentado por Bourdieu puede ser aplicable en cualquier sistema educativo del mundo.

Jorge Bartolucci, en su *Contribución a la crítica de la función reproductiva de la escuela,* analiza el desarrollo de las universidades mexicanas en las décadas setenta a noventa, señalando que no podemos convertir en fetiches los conceptos de Bourdieu, ni aplicar sus enunciados fuertes como si fueran explicaciones, sino intentar, con base en un conocimiento profundo y exhaustivo de la teoría sociológica y la bibliografía especializada, buscar por medio del examen empírico los vasos comunicantes entre la sociedad y la escuela que le han dado forma y contenido particular a nuestro sistema educativo.

Mauricio Andión estudia la Universidad como campo de producción y reproducción cultural en los campos específicos de la administración y la contabilidad.

Eduardo Andión argumenta sobre la cultura, el arte y la comunicación y hace

un recorrido de las posturas y el crecimiento intelectual de Bourdieu para posteriormente centrase en el arte y las antinomias de este campo.

Participaron también en calidad de moderadores en ambos encuentros: Daniel Cazés, Antonio Mejía, Luis Gómez, Gilberto Silva, Carlos Castro, Norma Blázquez, Silvia Molina, Carlos Gallegos, Mónica Guitián, Silvia Guadalupe Cabrera, Vicente Godinez, Elias Margolis, José Manuel Juárez, Salvador Cedillo, Yolanda Paredes y Maribel Núñez Cruz.

Cecilia Imaz Bayona

BOURDIEU, UN INTELECTUAL COMPROMETIDO CON SU TIEMPO

Luis E. Gómez

I. Un homenaje sin solemnidades

Con la desaparición física de Pierre Bourdieu, en el Centro de Estudios Básicos en Teoría Social, nos preocupamos por llevar adelante un evento que no fuera un homenaje más, quisimos ante todo, reunir a un conjunto de académicos, mexicanos y extranjeros residentes, entre ellos algunos discípulos del maestro galo, que conociendo a fondo la obra de Bourdieu, pudieran presentar de manera general y al mismo tiempo con profundidad, una serie de propuestas y de análisis que dieran cuenta de sus principales aportaciones, de sus amplias influencias dentro y fuera de Francia, así como algunas dar respuestas a las críticas que se produjeron entre sus colegas, en los ámbitos universitarios y en disciplinas tan variadas como la historia, la estética, literatura, la economía, la sociología y la antropología.

No quisimos hacer un homenaje de tintes solemnes y religiosos al hombre desaparecido, sino rescatar su obra viva, con la finalidad de tener los elementos necesarios para discutirla con intensidad, reconociendo sus aportes, poniendo en juego un aparato conceptual que, como todos, tiene grandes logros y también sus desaciertos.

Nos sorprende la rapidez y el compromiso con que un gran número de

académicos, pertenecientes a diferentes instituciones respondieron al llamado que hoy se concreta, en un volumen que dará amplio testimonio de la calidad de la recepción de la obra del sociólogo francés, en nuestro país.

II. La trayectoria de un intelectual de origen campesino

Pierre Bourdieu muere en París en enero del 2002 a la edad de 71 años. Había nacido el 1° de agosto de 1930 en la población campesina de Deneguin, la cual pertenece a los Pirineos Atlánticos. Alumno favorito y asistente de Raymond Aarón en la Sorbona, egresó de la Escuela Normal Superior como filósofo y etnólogo. Bourdieu fue contemporáneo de Jacques Deleuze, de Félix Guattari, de Jean-Francois Lyotard, de Michel Foucault, de Jean Marie Vincent, de Jacques Derrida, de Jacques Lacan, de Louis Althusser, de Rolland Barthes, entre otros.

Sobreviviente de esta generación de los cincuenta, fue el heredero crítico que supo, desde sus primeros trabajos, cuestionar el poder de los mandarines universitarios, y a pesar de ello, ascendió al más alto reconocimiento que puede tener un intelectual francés, ocupar una posición en el Colegio de Francia. Institución donde los *titulares de silla* no tienen alumnos formales, sino auditores para sus conferencias, mismas que se preparan a lo largo del año, dando cuenta del estado de sus propias investigaciones o de temas específicos discutidos según sus propias preocupaciones teóricas.

Pierre Bourdieu comienza su recorrido académico como maestro de Bachillerato en la Ciudad de Moulins del Departamento de Allier. En 1958 se traslada a Argelia donde es profesor en la capital Argel hasta el año de 1960, cuando regresa a Francia para enseñar en París y en la ciudad capital del Departamento Norte, la Ciudad de Lille.

Desde 1964 y hasta 1980, Bourdieu es Tutor de Estudios e Investigaciones en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales. Su permanencia y su conocimiento del mundo magrebino (franja norte árabe de África) lo interesó a estudiar a la población kabil, compuesta por campesinos del norte de Argelia. Más tarde, también haría el estudio de sus paisanos, los campesinos bearneses, como un tributo a sus propios orígenes pirineos y gascones, a los cuales se sentía particularmente ligado.

A lo largo de su vida, Bourdieu elaboró su más preciada contribución, la teoría de los campos sociales, con referencias a los ámbitos de pertinencia de la economía, la historia, la política, la ciencia e inclusive, la literatura y la estética. Esta producción teórica tiene un amplio reconocimiento, no sólo en Francia y Europa, sino también en los Estados Unidos, en Japón, en África y en América

Latina, particularmente en Argentina, Brasil y México, donde muchos de sus alumnos tienen ahora responsabilidades académicas o inclusive gubernamentales.

Bourdieu logra anticipar el movimiento del 68' con el resultado de sus encuestas de opinión, realizadas entre los estudiantes de las universidades francesas; donde encuentra que los canales de expresión y participación política son percibidos como cerrados frente a las aspiraciones democráticas de los jóvenes de esta trascendente generación. Fue también su forma particular de incursionar en el mundo de la educación y de las universidades.

Sus objetos de observación sociológica son diversos: los Kabiles en Argelia, los literatos del Siglo XIX, los economistas liberales, las feministas, los gays y las lesbianas, la dominación masculina, la aristocracia del Estado, los medios de comunicación (especialmente la televisión), el deporte de elite y de alto rendimiento, la pobreza del mundo, los desempleados crónicos y, el campo del saber universitario, de donde elabora el concepto de Homo Academicus.

Bourdieu es autor de más de treinta libros, algunos en colaboración, entre otros, con Jean Claude Passeron y con Loic Wacquant (uno de sus más importantes herederos); escribió más de cuatrocientos artículos, muchos de ellos en coautoría con sus alumnos. Fue director de las Revistas *Actes de la Recherche en Sciences Sociales y Liber*. Sus trabajos combinan tanto temas teóricos, como aquellos que se derivan de encuestas de terreno.

Por un lado, algunos de sus trabajos están ya percibidos como clásicos por su distancia y por su serenidad: *La Distinción, Las Reglas del Arte, El Oficio del Sociólogo o, la Nobleza de Estado.* Por otro, suscribe manifiestos y llamados a la acción política contra el neoliberalismo, sobre todo al final de su vida que pasa por una radicalización admirable, si se toma en consideración la consolidación de sus posiciones institucionales.

Mediante sus últimas obras, entre ellas *La Miseria del Mundo y Contre-feux* (en español: Contrafuegos I y II, propósitos para servir a la resistencia contra la invasión neo-liberal), pretendía combatir las políticas económicas dominantes, entendiéndolas como una epidemia que arrasa la creatividad y la cultura, en detrimento de la solidaridad humana y destruyendo el desarrollo del capital social.

III. Nuestros propósitos

Por nuestra parte, queremos afirmar que: así como no existe una indagación social sin espíritu crítico, tampoco hay un concepto definitivo de conocimiento.

Debemos reconocer que no podemos tener unas Ciencias Sociales sin la fisura de algún intersticio, que se de la posibilidad de crear nuevos horizontes de interrogación sobre nuestras certidumbres, con el objetivo de abrirnos a nuevos campos de saber, nuevos territorios de observación y de indagación.

Por todo esto, así como Bourdieu -inspirado en sus Reflexiones Pascalianas- abrió la posibilidad de una sociología post-marxista, post- durkheimiana, post-weberiana y post-parsoniana, pensamos que el objetivo de una sociología bourdiosiana será también, para sus discípulos y para las nuevas generaciones de sociólogos, superar al propio Bourdieu.

Este proyecto tiene como objetivo demostrar que no se puede considerar su obra como un todo homogéneo, ni como un objeto de homenajes acríticos. Intentamos, por lo tanto, construir en colectivo, no una fidelidad ciega, sino acaso una lealtad avisada.

Es el mismo Bourdieu quien proponía desconfiar de las obras que se presentan como bloques sin fracturas, como caminos compactados por las aplanadoras hegemónicas y los guardianes de los textos sagrados, con el propósito inconfeso de dar la apariencia de un "acabado" permanente, impermeable a la crítica y sin ninguna posibilidad de duda.

Toda obra es una heterogeneidad que debe permitir múltiples lecturas. Muchas veces tenemos la impresión, en una segunda o tercera leída, de encontrar nuevos significados, en cierta medida porque cambian los conceptos, no sólo con respecto al momento de su producción, sino principalmente, porque éstos evolucionan con nuestros contextos, modificándose nuestro interés y alterando nuestra percepción y nuestra comprensión.

Finalmente, consideramos que si alguna aportación de Bourdieu es fundamental en la sociología de nuestro tiempo, es la de la producción del capital social: nos demuestra que la categoría de capital no es exclusiva del capital privado, también participan en su producción y reproducción los individuos y por extensión, los grupos, las comunidades, las clases y las instituciones; sin olvidar aquella acumulación social que se encuentra depositada en manos del Estado y que pertenece por entero a la sociedad.

Además, nos expone los mecanismos de la producción y de la reproducción del capital social, donde encuentra que uno de los pilares está en la formación, a través de la adquisición de un saber-hacer específico o por medio de la obtención de un diploma. Se trata de la producción de un tipo de acumulación social que resiste a su expropiación por el gran capital y que forma una parte esencial de la construcción de la cultura, de la riqueza y de la complejidad de los pueblos o de las naciones, como diría Giambatista Vico.

En ese sentido, este esfuerzo tiene como pretensión, el promover la difusión

del conocimiento como un mecanismo necesario de formación de capital humano y social. Ésto es lo que nos proponemos, una nueva lectura de Bourdieu, de su obra y de la recepción creciente que ha venido teniendo en nuestros entornos académicos y no académicos. Una lectura abierta y crítica que no nos deje impávidos, que nos sorprenda apoyándonos en ella para la comprensión de nuestro convulsionado tiempo.

A Pierre Bourdieu ya no le tocó vivir las vicisitudes de la guerra de Irak, sin embargo, sabemos bien cual sería su posición frente a la barbarie de la violencia bélica y frente a las políticas del Imperio.

Queremos aquí ofrecer una visión sistemática, dialógica, horizontal, del conjunto de la obra de Pierre Bourdieu; una visión múltiple y policroma. Queremos culminar, de esta manera, con un esfuerzo que nos permita seguir cosechando frutos en este campo de conocimiento sociológico, siempre a la búsqueda de la apertura de sus horizontes, perfilando las nuevas formas de la socialidad contemporánea.

LA RECEPCIÓN DE BOURDIEU EN FRANCIA

Victoire Bidegain

Pierre Bourdieu, sociólogo miembro del Collège de France, quien fue uno de los intelectuales críticos más importantes de Francia en el siglo XX, murió el 23 de enero del 2002. Numerosos homenajes se han realizado en todo el mundo y me gustaría agradecer especialmente a la UNAM por hacer justicia a este gran pensador francés.

Para poder hablar de este gran pensador, cuya obra ustedes conocen bien, habría que ser capaz de aprender a mirar lo familiar con los mismos ojos con los que se mira lo ajeno y lo exótico, con una mirada de objetivación y a la vez de comprensión respetuosa, esa misma mirada que Pierre Bourdieu puso en los campesinos kabyles, que le fueron tan ajenos, o en los campesinos bemeses, que le eran tan cercanos.

Bourdieu escogió la sociología como herramienta para un saber comprometido. Fue gracias a su tenacidad de buscar la compañía de autores desconocidos, de disciplinas despreciadas y de posiciones estigmatizadas, como él se entregó a la sociología a partir de la mitad de los años 60.

Proveniente de la filosofía y en particular de la historia de las ciencias (en razón de su voluntad de relacionarse con el mundo), desarrolló investigaciones etnológicas en Kabylia, en una época en la que el surgimiento de la obra de Lévi-Strauss le volvió a dar prestigio a la etnología, le permitieron, según sus propias palabras, "transitar de la filosofía a las ciencias sociales". Señala también:

"Cuando era estudiante, la sociología estaba hasta abajo en la jerarquía de los prestigios; y sigue estando ahí, por lo menos entre los filósofos." Es también en esta época cuando el entonces asistente de Raymond Aron en la Universidad de la Sorbona, renuncia definitivamente a presentar su tesis. Explica que en su cabeza se había repetido con frecuencia la célebre frase de Kafka: "No te presentes ante un tribunal cuyo veredicto no reconozcas."

Bourdieu conservó su capacidad de revuelta; en el corazón de su sociología crítica, estaba el motor de su propia vida, también de la historia: la humillación y la revuelta que siempre lo llevaron a rehusar la dominación social. Esta figura de intelectual comprometido con los movimientos sociales en Francia es una de las más conocidas por el público en general y por los medios de comunicación.

Pero Pierre Bourdieu es ante todo un sabio excepcional que hizo revivir la modesta ciencia que es la sociología, y que dejó una huella tan marcada en la vida intelectual y política de nuestra época, por lo que podemos asegurar que sus obras no desaparecerán.

Me gustaría hacer una revisión de los diferentes campos de conocimiento de la sociedad francesa en los que se impuso la huella del pensador, para dar una idea de la amplitud de su influencia en la sociología, por supuesto, pero también en el conjunto de las ciencias humanas; entre los científicos, pero también para los profanos.

La Sociología y la escuela

El impacto social de las teorías de Bourdieu se explica por el hecho de que desenmascaró las reglas del juego social, reglas que solo los privilegiados pueden manejar correctamente, puesto que son ellos quienes las elaboran, incluso si no se dan cuenta de ello; en este sentido, la escuela fue su principal objetivo.

En su primer libro, publicado en 1964, titulado *Les Héritiers* (Los herederos), y más tarde en *La reproducción*[1], publicado en 1970 (ambos escritos con Jean-Claude Passeron), demuestra la relación que existe entre la cultura y la desigualdad escolar: la escuela presupone competencias que de hecho se adquieren en el ámbito familiar. En adelante, aplicará este desembozo de las reglas a otros campos y escri-

[1] BOURDIEU, Pierre. *La reproducción: elementos para una teoría de la enseñanza*, Popular, Madrid, 2001.

birá otras obras como *El sentido práctico*[2] o *La distinción*[3], que modificaron profundamente el curso del pensamiento sociológico contemporáneo.

Al dejar al descubierto que lo que parece "natural" en la sociedad es de hecho el fruto de una construcción social, Bourdieu ya estaba haciendo obra científica, social y política.

Desde los años 60, por medio de sus libros y de la revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, la teoría de Bourdieu se enriqueció en dos direcciones:

1) En lo que se refiere a los campos explorados: una buena parte de los componentes del universo social fue objeto de encuestas y de elaboraciones teóricas; las clasificaciones sociales (clases sociales, clases de edad, sexos), los artistas, la Iglesia católica, los médicos, los juristas, los universitarios, los deportistas, los usuarios de la palabra, entre otros.

2) En lo que respecta a las herramientas teóricas: el vocabulario técnico elaborado por Pierre Bourdieu permitió operar el desenmascaramiento de las reglas del juego social; para ello, tres grandes conceptos se impusieron y difundieron en las ciencias sociales:

a) El habitus: la capacidad adquirida por un individuo en el grupo social, para reaccionar de manera inmediata y apropiada a un medio ambiente específico (como si fuera algo natural), y de realizar las elecciones correctas, aquellas que se expresan conforme a la cultura del grupo.

b) El capital cultural y simbólico: los "herederos" reciben de su familia un "capital cultural", un conjunto de conocimientos y de informaciones que para ellos se han vuelto casi naturales. Ponen en desventaja en sus estudios a quienes no disponen de dicho capital, por el simple hecho de haber nacido en medios desfavorables. Dicho capital cultural puede legitimarse y volverse oficial, en particular, mediante un diploma escolar. En nuestras sociedades, el capital económico, el capital cultural y el capital simbólico son objeto de inversiones y también de rentabilidad.

c) Los campos: los actores sociales pertenecen a varios sectores de la vida social; sus estrategias (en un sector dad y un campo específico) dependen de las relaciones de fuerza que lo rigen. Bourdieu estudió varios campos: primero el campo escolar, luego el campo artístico, más tarde los de la producción cultural, del poder, de la economía, de la universidad, de las letras, de la religión, de la ciencia y de los medios de comunicación.

La articulación entre estos diferentes conceptos permite romper las evidencias "naturales" en un terreno dado y hacer una descripción rigurosa que da mejor

[2] ——*El sentido práctico*, Taurus, Madrid, 1991.

[3] ——*La distinción*, Taurus, Madrid, 1998.

cuenta de los efectos de dominación, de clasificación, pero también de los gustos, las actitudes y los comportamientos sociales.

La pregunta central de la sociología de Bourdieu podríaser: ¿Qué es un individuo? y enseguida ¿Cómo puede conquistar su libertad a pesar de las limitaciones y las convenciones sociales que lo constriñen y lo condicionan desde su nacimiento? Las respuestas pasan por el conocimiento casi perfecto de las leyes de funcionamiento de la sociedad en la que se encuentra.

Este conocimiento es fuente de "desencanto" porque nos muestra las sociedades como son y no como se cree que son. Las cosas dejan de tener encanto, como en los cuentos. Pero al mismo tiempo la sociología es fuente de desfatalización, porque explica que nunca la suerte está echada, que se puede actuar para transformar las relaciones sociales y la vida de los hombres. Bourdieu decía simplemente: "La sociología desfataliza al enunciar las regulaciones a las que el mundo social obedece y puede dar así la posibilidad de dominarlas."

La Historia

Paradójicamente, Bourdieu se refiere poco a los historiadores, pero les enseñó a deshacerse de ciertos trucos: el uso de los anacronismos, la construcción de los objetos en función de segmentaciones académicas (por ejemplo: entre historia social e historia institucional) con tal de no enfrentar los desafíos científicos de la historia, como la necesidad de hacer la crítica de nociones tan vagas como "el pueblo", "las elites", "la religión", etcétera.

Al recordar que el vocabulario de las ciencias sociales y por lo tanto de la historia era producto de luchas históricas complejas y prolongadas así como un instrumento en manos de los actores. Al hacer una crítica de los instrumentos conceptuales del historiador, Bourdieu proporcionó las condiciones mismas de una práctica científica de la historia. Quizás, así fue que como editor de revistas y sobre todo de colecciones, contribuyó de manera decisiva a la renovación de la historiografía dando a conocer a los lectores franceses los grandes debates de la historia social, e invitó a una reflexión sobre la escritura de la historia y del lugar del investigador.

La Filosofía

Jacques Bouveresse (filósofo del Collége de France), al morir el sociólogo, dio el siguiente testimonio: "Todos los libros de Bourdieu son también, en muchos aspectos, libros de filosofía, salvo por supuesto, para aquellos que creen en la idea de una filosofía 'pura' y que, en consecuencia, tienden a considerar a Bourdieu como

un sociólogo 'puro' o un puro sociólogo." Y agrega: "Basta con leer *Les Méditations pascaliennes* (publicado en 1997). Si ese no es un gran libro de filosofía, entonces yo no sé qué es un libro de filosofía." Jacques Bouveresse recuerda en particular que Pierre Bourdieu fue uno de los únicos intelectuales de su generación que leyó muy joven al filósofo Ludwig Wittgenstein, a quien citaba con frecuencia.

La Ciencia Política

A esta ciencia habrá aportado una mirada singular sobre el mundo social: una atención muy particular a la manera en que un orden (en este caso político) se inscribe en las mentes y se naturaliza en los cuerpos. Habrá consagrado pocas publicaciones al análisis del campo político en sentido estricto, pero numerosos trabajos suyos pueden considerarse como contribuciones mayores a una ciencia social de lo político: la dimensión simbólica de las relaciones de dominación, las lógicas de constitución de los grupos, las condiciones sociales de la fuerza de ejecución del lenguaje; todas éstas cuestiones que permiten hoy pensar la democracia y por lo tanto poder reformarla.

El Sindicalismo

A partir de 1993, con la publicación de *La miseria del mundo*[4] (hecha a título de balance de 14 años de "socialismo" en Francia) y después del apoyo de Pierre Bourdieu a los fuertes movimientos sociales de las grandes huelgas en Francia de 1995, propuso un nuevo compromiso de algunos intelectuales con el movimiento social.

Pero el compromiso de Pierre Bourdieu iba siempre acompañado de un sentido crítico fuerte, en particular en contra de la burocratización del sindicalismo. En un texto inédito publicado en marzo de 2002, Pierre Bourdieu evoca lo que según él debe ser el movimiento social europeo, que no tiene posibilidades de ser eficaz a menos de que reúna tres componentes: sindicatos, movimiento social e investigadores; a condición, evidentemente, de que los integre, no de que solo los yuxtaponga. Y añade que los movimientos sociales han generado objetivos políticos que los sindicatos y los partidos habían abandonado, rechazado u olvidado; es lo mismo con los métodos de acción: hay que arriesgarse, no se trata solo de desfilar tomados del brazo, como lo hacen

[4] BOURDIEU, Pierre. *La miseria del mundo*, Akal, Madrid, 1999.

tradicionalmente los sindicalistas el primero de mayo; hay que realizar acciones, tomar edificios, etcétera.

Todo eso requiere imaginación y coraje. Para él, el sindicalismo europeo podría ser el motor de una Europa social, pero esto estaba aún por inventarse. Para ello llamaba a derribar las tradiciones sindicales nacionalistas y crear las condiciones de un espíritu profundamente internacionalista. Proponía hacer de los desempleados o de los jóvenes trabajadores, hijos de inmigrantes en Francia (turcos, kabyles o surinamenses), los agentes activos de un movimiento social innovador, en vez de asociarlos con problemas de delincuencia o de políticas de seguridad, lo cual era consecuencia de la competencia política para las voces xenófobas y de la competencia mediática para la máxima audiencia.

La Homosexualidad

En marzo de 1996 se publica en la primera página del diario *Le Monde* (un texto firmado por Bourdieu, Jacques Derrida, Michel Perrot, Paul Veyne, Pierre Vidal-Naquet y Didier Eribon) el artículo "Por un reconocimiento legal de la pareja homosexual." Este texto y su participación en un coloquio sobre los estudios lésbico-gays (Organizado por el Centro Pompidou en 1997, en una época en que los intelectuales que daban su apoyo a esta causa todavía no eran muy numerosos) contribuyeron al avance de los debates que incidieron en la votación del PACS (Pacto Civil de Solidaridad), que desde entonces es ampliamente aceptado por los franceses. Este apoyo decidido no impedía su mirada crítica al matrimonio homosexual, podía a la vez, apoyar esta reivindicación en contra de los defensores del orden familiar y al mismo tiempo asombrarse ante lo que consideraba como un paradójico "homenaje de la herejía a la ortodoxia".

Argelia

Los dos primeros libros de Pierre Bourdieu se refieren a Argelia; *Sociologie de l'Algérie* (La sociología de Argelia) y *Travail et travailleurs en Algérie* (Trabajo y trabajadores en Argelia), publicados en 1958. Estos dos libros son la base de su pensamiento en los planos intelectual y científico. Bourdieu conservó esta preocupación por Argelia toda su vida, y a partir del golpe de Estado de enero de 1992 cuando las masacres en este país vuelven a empezar, forma parte de la iniciativa del Comité de apoyo a los intelectuales argelinos. A partir del verano de 1997, cuando las grandes masacres de Argelia suscitaron una conmoción internacional, Bourdieu militó para que se conociera la verdad y puso en guardia a la misión de las Naciones

Unidas en Argelia, encabezada por la señora Veil y el señor Soares, en contra del poder argelino. François Gèze (director de la editorial *La Découverte*) quien lo acompañó en esta defensa por las libertades de los argelinos, recordaba después de la muerte de Pierre Bourdieu: "Conservó esa fidelidad como algo doloroso, al igual que toda una serie de intelectuales que pasaron algunos años en ese país, antes o después de la independencia, y que nunca aceptaron la confiscación por parte de los militares de la lucha de liberación de todos los argelinos."

Los Medios de Comunicación

Al morir Bourdieu, lo único que de este gran intelectual preservaron numerosos medios de comunicación en Francia fue su compromiso con la lucha en contra de la globalización y su "crítica acerba de los medios de comunicación", dado que lo único que evocaron fue aquel librito de considerable éxito: *Sobre la televisión*[5]. Su descripción sociológica de la actividad de los periodistas, tratada como un campo, es decir, como un universo relativamente autónomo al interior del cual las estrategias de los individuos son relativas a las posiciones que ocupan, había sacado a la luz la muy débil autonomía del campo periodístico respecto de las fuerzas del mercado y, en consecuencia, la imposición de una censura estructural que tenía por objeto despolitizar y uniformar los discursos susceptibles de tener acceso a la escena mediática. Del programa de sociología de los medios que proponía Bourdieu, fue sobre todo la dimensión política la que tuvo más éxito con el público y le valió su reputación ante la comunidad periodística.

La Cultura

La importancia de su trabajo es inmensa para la filosofía del arte y de la cultura; su crítica social del gusto estético se ha vuelto una referencia esencial en todo el mundo. En su último libro, Pierre Bourdieu decía que envidiaba, sin dejarse llevar por ello, la libertad de los artistas y de los escritores. Se sentía cercano a los artistas, para quienes el arte era el objeto mismo de su arte; artistas capaces de instaurar valores de ironía, de escarnio, de crítica de lo evidente y lo aparente, todos éstos valores que él mismo ponía en práctica en la sociología. Como prolongación de su papel de transmisor, tuvo la espléndida idea de crear *Liber*,

[5] BOURDIEU, Pierre. *Sobre la televisión*, Ed. Anagrama, Barcelona, 1996.

un suplemento común a cinco grandes diarios europeos, que trataba de todas las investigaciones de vanguardia en materia de arte, literatura, filosofía y ciencias sociales.

La Escritura

Sin duda alguna, existe un estilo en Bourdieu. Pierre Encrevé (director de estudios en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales) recuerda que Bourdieu decía siempre: "sí, soy difícil de leer, pero la realidad social es difícil de comprender, difícil de pensar, difícil de escribir, así qué, resulta natural que la escritura que da cuenta de ella sea difícil de leer". Y también "que la mejor manera de hablar claramente consiste en hablar de manera complicada". Según Encrevé, ésta es una de las claves de la escritura de Bourdieu.

Algunos conceptos que él introdujo contribuyeron a cambiar la comprensión del mundo social; cambiar los conceptos y las representaciones ya era cambiar las cosas.

La política está siempre presente en la obra de Pierre Bourdieu desde sus trabajos sobre Argelia; en los diez últimos años de su vida dedicó más tiempo a los combates sociales: en 1992 asume un compromiso con los intelectuales argelinos, en 1995 con los huelguistas ferroviarios en contra del plan Juppé en noviembre-diciembre, o en 1997 con los cineastas franceses en contra de la política de inmigración del gobierno.

También se trataba de una elección política, la de arriesgar el inmenso saber científico, acumulado a lo largo de su carrera, en el combate político. Con esto sugería que un intelectual no está para defender un poder que puede defenderse solo, sino para ponerse al lado de los débiles y de los que no tienen voz.

Para concluir este breve recorrido por la vida de un intelectual comprometido, me gustaría citar por último a Pierre Encrevé: "Cuando se habla de su compromiso, se compara a Bourdieu con Sartre y con Foucault, pero yo creo que el intelectual comprometido por excelencia, para él, era Jean-Jacques Rousseau. Bourdieu señalaba que Rousseau, el antiguo modesto aprendiz relojero de Ginebra, que revolucionó la escritura literaria francesa al inventar un estilo que cambiaba conside-

rablemente las representaciones y al introducir palabras nuevas en la filosofía política, era el único autodidacta de la literatura francesa clásica; el único escritor francés clásico que no surgió de la burguesía o de la aristocracia y que había sido totalmente odiado, detestado, calumniado y rechazado por todos los intelectuales; condenado al desamparo, él, que concebía también la intervención del filósofo en el mundo social como un combate en contra de 'la desigualdad entre los hombres". Tal y como Pierre Bourdieu lo pensaba, tal como Pierre Bourdieu lo llevó a cabo.

* Traducción de Arturo Vázquez Barrón

TEORÍA SOCIAL

LOS CONCEPTOS COMO HERRAMIENTAS ANALÍTICAS: TRABAJANDO CON LOS APORTES DE PIERRE BOURDIEU

Susana García Salord

Hay muchas maneras de hablar de un autor y su obra; todo depende entre quiénes, dónde, cuándo y para qué se hable de ellos. La particularidad de los trabajos reunidos en este libro consiste en que es un encuentro organizado para hablar de los aportes de un científico social contemporáneo, que acaba de fallecer.

Estamos entonces realizando el ritual, con el que en la academia se acostumbra a reconocer el hecho de la desaparición física de uno de sus miembros, dado que se trata de alguien que se ha distinguido del conjunto como un integrante destacado del campo al que pertenece.

Yo acepté participar en el ritual porque para mí es una forma de expresar un reconocimiento a un autor, que signó mi incursión en la investigación socioantroplógica. Digo a un autor, porque yo no fui discípula directa de Bourdieu, he trabajado con él a través de sus publicaciones –preferentemente las traducidas al español– y con la ayuda de colegas franceses, argentinos y mexicanos que me orientaron en mis estudios.

Pero ¿Cómo reconocer a Pierre Bourdieu? La forma que se me ocurre es tratando de ser consecuente con el sentido que Bourdieu le otorgó a sus trabajos –y que él postuló y defendió en innumerables ocasiones–, esto es, proponerlos como un campo de argumentación posible, para pensar y hablar del mundo social.

Por eso, la reflexión que quiero compartir con ustedes es acerca de la condición de herramienta analítica de los conceptos de Pierre Bourdieu.

Lo primero que debo apuntar en esta perspectiva es que Bourdieu plantea, con insistencia, que en la relación entre un autor y los lectores –es decir, en cómo lo leen, qué toman y qué dejan– se interpone el campo de percepción de la obra, que "depende de la tradición intelectual e incluso del contexto político en el cual se sitúan los lectores".[1]

Objetivando ese campo de percepción es donde se ubica mi relación con el autor; en ese grupo virtual de investigadores de la educación, cuya pertenencia generacional no se interpuso entre el autor y el lector, sino que por el contrario lo dispuso a su abordaje.

En México, durante la década del 80, los trabajos del sociólogo francés eran muy poco estudiados, y sus argumentos no eran muy aceptados en el medio de la Sociología de la Educación, en el que yo me incluía. Allí se le criticaba de haber elaborado un discurso "muy francés", que la lectura de sus textos era "difícil" y sobretodo, que era "reproduccionista".

La primera crítica me parece un absurdo, en la medida en que se dirige a un sociólogo francés que presentó un estudio sobre la escuela en Francia; la segunda, no se sostiene como crítica; ciertamente la escritura de Bourdieu no permite una lectura que hoy llamaríamos "light", pero no porque sea "difícil" sino porque es densa, es decir, es un pensamiento relacional que desenreda la complejidad de las cosas, utilizando para ello el código de su propio *habitus* lingüístico.

Como todo texto denso, creo que la única forma de abordarlo es con esa paciencia y esa disciplina del estudiar renglón por renglón, para descifrar la lógica de construcción del discurso. Por fortuna, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, a finales de los 70, había más de un maestro que nos motivaban a estudiar de esa manera, aunque para ello nos mortificaran –con nuestra total complacencia– leyendo El Capital una y otra vez.

La tercera crítica –proveniente en mucho del campo de argumentación de la teoría de la resistencia– me parecía que encerraba un efecto de percepción, que consiste en identificar al investigador con su objeto de estudio. Estudiar la reproducción no convierte al investigador en reproduccionista, y menos aún cuando las estructuras sociales y culturales ciertamente se reproducen, independientemente de que el investigador esté o no de acuerdo con el orden de las cosas.

El logro de Bourdieu, en este sentido, es haber objetivado en detalle la forma

[1] BOURDIEU, Pierre. *Respuestas*. Pág. 114.

como opera la reproducción social y cultural en un campo particular de relaciones, esto es, tomando a la escuela francesa como un caso particular de lo posible.

Este trabajo de objetivación fue todo un hallazgo para quienes nos habíamos formado en un rico e intenso ambiente intelectual, pero navegando epistemológicamente entre la teoría de la estratificación, de la movilidad social y la teoría marxista de la clases, de la lucha de clases y la teoría de la dependencia; resistiéndonos dogmáticamente al dogmatismo que convertía todo en aparatos ideológicos del estado, en infraestructura y superestructura; apegándonos con una fuerte decisión –más voluntarista que operante– al universo de los preceptos de la unidad de lo diverso, de la concatenación de las múltiples determinaciones, y de la relación dialéctica entre teoría y práctica.

Este universo de preceptos nos hizo amantes curiosos y obsesivos de la complejidad; pero esa curiosidad encontraba siempre su muro de contención en aquella lapidaria consigna para la imaginación sociológica que decía: ciertamente todo está vinculado con todo, pero al final del trabajo de investigación es necesario un recorte analítico.

Para terminar de rematar a estos aspirantes al oficio, el recorte analítico se aprendía en unas clases de "metodología", que saltaban –sin previo aviso– de la mística altura de la investigación –como la producción autogenerada de la idea brillante y a la vez demoledora de la ideología dominante– a la pedestre existencia de un marco teórico, rumiante de ideas e ideitas consagradas, y de unas técnicas de investigación, que sólo podrían operar imaginariamente, pues eran estudiadas sin objeto alguno de referencia y con un escaso apoyo bibliográfico abundante en manuales.

Quienes estuvieron expuestos a este proceso formativo, en su mayoría, encontraron su propio espacio de posibilidad para encarar las limitaciones que se estructuraron en ese escenario, y que aparecían a cada paso de nuestras trayectorias escolares y académicas. En mi caso particular, un espacio de posibilidad fue la obra de Bourdieu.

Para el aspirante al oficio, la obra de Bourdieu se estructuró como una posibilidad, en la medida en que allí es factible encontrar, en acto, dos condiciones básicas del trabajo sociológico:

Una de dichas condiciones es el necesario trabajo de objetivación del investigador, y que se hace necesario siempre y cuando la investigación se conciba "como una empresa racional, no como una búsqueda mística"[2]

[2] BOURDIEU, Pierre. *Respuestas.* Pág. 161.

La otra condición es la necesidad de desarrollar la disposición a pensar sociológicamente, incorporando los instrumentos del pensamiento relacional; es decir, desaprendiendo la forma incorporada del pensamiento dicotómico.

Para ese aspirante, amante dispuesto de la complejidad, pero sociólogo inepto para abordarla, la obra de Bourdieu es una posibilidad, porque dichas condiciones del trabajo sociológico se ofrecen como "estructuras operantes en la vida".

En palabras de Bourdieu, podríamos decir que se ofrecen en "el movimiento y el esfuerzo mismos de la investigación, con sus titubeos, sus esbozos, sus arrepentimientos, y la lógica específica de un sentido práctico de la orientación teórica" [3]

En los textos de Bourdieu se pueden encontrar caminos a explorar, y en esos caminos hay posibles respuestas, siempre y cuando los textos se aborden con preguntas.

Esto es así, en la medida en que por la misma lógica de construcción de los textos, éstos se resisten a lo que Bourdieu llama "la lectura escolástica", aquella que "se interesa por los textos, así como por las teorías, no para hacer algo con ellos, es decir, para hacerlos entrar como instrumentos útiles y perfectibles, en uso práctico, sino para glosarlos, relacionándolos con otros textos (ocasionalmente, con el pretexto de la epistemología o la metodología). [4]

A lo anterior, habría que agregar que si en los textos de Bourdieu hay respuestas, éstas siempre son preguntas con las que Bourdieu interpela al lector. Cuando Bourdieu insiste en la necesidad de objetivación del investigador, sus indicaciones pasan, antes que nada, por el obligado retorno a uno mismo: quién eres, dónde estás parado, qué quieres hacer, cómo lo quieres hacer.

Pero no se queda en la pregunta, en la interpelación al lector, Bourdieu abre unas puertas y cierra otras. Cierra justamente aquellas puertas, que de permanecer abiertas, no permitirían abrir las otras.

Concretamente, Bourdieu le niega al lector la posibilidad de que pueda objetivarse siguiendo esa cara disposición que conduce a la introspección intimista, evocativa, justificadora o complaciente de las trayectorias individuales.

Así mismo, le alerta que la toma de conciencia acerca de sus prejuicios y de la infiltración del sentido común en sus categorías analíticas, es una condición necesaria pero no suficiente para la objetivación.

[3] BOURDIEU, Pierre. *Meditaciones pascalianas*. Pág. 87.

[4] Idem.

El eterno retorno al lector que Bourdieu plantea es, por el contrario, el de un permanente ejercicio que consiste en construir a la propia práctica, a los instrumentos teóricos y técnicos de trabajo, en objeto de indagación sociológica.

Como camino concreto de la objetivación del investigador –o socioanálisis– Bourdieu propone hacer "la historia de la génesis de los recursos intelectuales que utilizamos en nuestros análisis del mundo social", porque considera que este trabajo de reconstrucción "es uno de los principales instrumentos de la crítica, inseparablemente epistemológica y sociológica a la que debemos someter nuestras categorías de pensamientos y formas de expresión"[5]

Aquí quisiera trabajar un ejemplo. Hace ya más de 12 años, me propuse indagar cómo es que se llega a ser un académico de carrera en la UNAM, porque quería dar cuenta de cómo se habían estructurado las diferencias que a principio de los 90 se registraba entre diversas trayectorias académicas del personal de carrera.

A mi juicio las diferencias entre las trayectorias académicas tenían que ver con la inscripción social de los universitarios en las clases medias urbanas. Opté entonces por estudiar dichas diferencias, indagando acerca del "ser social" del grupo ocupacional. Concretamente esto significaba vincular el proceso de constitución y reproducción del grupo, al proceso de movilidad social en el que emergen y se constituyen las llamadas clases medias urbanas.

Como buen escolar inicié la tarea de recopilar lo producido acerca de las clases medias, lo que conocemos como revisión del estado del arte; y al poco tiempo inicié el llamado "trabajo de campo", que consistía en la recopilación de lo que conocemos como historias de vida de once académicos de carrera de la UNAM, con el objeto de registrar la historia de la familia trigeneracional.

Aparentemente todo iba muy bien, hasta que el desencuentro entre los resultados de la revisión teórica y los resultados de las primeras entrevistas eran no sólo una evidencia total, sino que eran insostenibles. Nada de lo que encontraba en los relatos etnográficos podía ser leído desde la conceptualización de clase media que, a esta altura del partido, se había convertido en un rumiante círculo vicioso.

Una cosa que no encontraba cómo trabajar, era que en los relatos que remitían a la generación de los abuelos y de los padres, ningún académico hablaba de clases medias, salvo diciendo cosas como ".. bueno, serían como una clase media baja de ahora". El relato etnográfico de esa época hablaba de personas y familias designadas como "Alguien que era algo en la vida" en oposición a otros clasificados como "Alguien que era nada en la vida".

[5] BOURDIEU, Pierre. *Respuestas*. Pág. 59.

Por otra parte, el frondoso árbol de posiciones sociales que iba construyendo, a partir de los datos del relato -en cuanto niveles de escolaridad, ingresos y ocupaciones, lugares de residencia, etc., no sólo desbordaba cualquier conjunto de escalas simples o combinadas, ya construidas estadísticamente, sino que no encontraban referente en ella, salvo a grosso modo (salvo diría Bourdieu) a costa de un trabajo de abstracción tal, que terminaba tergiversando el agregado de atributos y atribuciones registrado.

Regresé entonces a todo lo que ya sabía, que una cosa es la clase en el papel y otra la "clase vivida", que la construcción de la clase es un trabajo político, etc. En esas nuevas lecturas de lo que supuestamente ya sabía, encontré una premisa y una definición que me llevarían a iniciar otra vez mi trabajo, ahora por un camino totalmente distinto al primero.

La premisa es que la tarea del sociólogo no es construir clases en un sentido lógico, sino "espacios sociales dentro de los cuales pueden ser diferenciadas clases que no existen". Se trata de construir espacios de diferencias, localizando los principios de diferenciación y distribución de los grupos que participan en ese espacio. Sabiendo siempre que esos principios de diferenciación son producto y objeto de luchas, que operan mediante la puesta en acto de diferentes estrategias de reproducción.

Saber que la diferencia es una relación, no garantiza automáticamente romper con el pensamiento dicotómico, donde la relación es lo uno y lo otro, y por ende se establece reconstruyendo cada polo que en ella participa.

Trabajar con la premisa básica de que la diferencia es una relación, significa atender al vínculo que la constituye como tal y, con ello, constituir a cada participante en el vínculo. Reconstruir los espacios de constitución de las diferencias.

La relación no es entonces un hombre y una mujer, es una pareja; no es el padre y el hijo, es la familia; no son los académicos de carrera como agregado autoreferencial, son ellos y el resto de los universitarios.

La relación para Bourdieu es una estructura de diferencias objetivas –una distribución de prácticas y bienes– pero, que son socialmente pertinentes cuando son percibidas por agentes capaces de establecer la diferencia, de aplicar un principio de visión y división que estructura sus percepciones.

Con esta aproximación comenzó a aclararme que el obstáculo epistemológico fundamental en mi trabajo era la visión topográfica que yo portaba ingenuamente, al haber expropiado, sin ruptura de por medio, los comodines conceptuales de clase media y de movilidad social, propios de la teorías de la estratificación social.

El largo camino de la posible ruptura lo comencé en forma intuitiva y a tientas

siguiendo la pista a una definición que Bourdieu elabora de las clases medias, estableciéndolas "en calidad de lugares de indeterminación", porque "situados en posición inestable en la estructura social personifican en su más alto grado la propiedad, característica de la clase en su conjunto, de hacer coexistir individuos y trayectorias extremadamente dispersas"[6]

Centré entonces mi pregunta en cómo se estructura el lugar social, cómo se constituye el grupo que lo ocupa y cómo se reproduce el grupo y el lugar. Y volví a comenzar.

La respuesta que un lector puede encontrar en la obra de Bourdieu es entonces la explicitación de una forma de pensar, que existe en un "modus operandi". Incorporar este modus operandi requiere operar con él y, operar con él implica necesariamente, desaprender las forma de pensar ya adquiridas, tanto científicas como del sentido común.

Para Bourdieu aprender a pensar sociológicamente requiere pensar "a través de casos empíricos teóricamente construidos"[7]. Esto es así en la medida en que para él no existe la oposición entre teoría y empiria, sino que, por el contrario, "la teoría no es una especie de discurso profético o programático, surgido de la disección o del amalgamiento de teorías [...] La teoría científica, se presenta como un programa de percepción y acción [...] como un habitus científico que sólo se revela en el trabajo empírico donde se realiza".

Para finalizar, podría decir entonces, que trabajar con los aportes de Bourdieu no significa "aplicar" los conceptos de Bourdieu –capital cultural, social o simbólico, reproducción social, violencia simbólica, etc.– sino utilizar la estructura conceptual propuesta como herramienta analítica, es decir, como un campo de argumentación posible que permite la reflexión sobre los problemas y dificultades prácticas, que cada quien va encontrando en sus propias investigaciones.

[6] Ibidem. Pág. 110.
[7] Idem. Pág. 115.

NOTAS SOBRE EL EXAMEN DE LA ACCIÓN SOCIAL EN EL PENSAMIENTO DE PIERRE BOURDIEU

Margarita Favela

Las razones que se me ocurren para explicar por qué Bourdieu ha sido poco leído en México (más allá del *Oficio del Sociólogo*, en general, no se solía leer su obra) son reveladoras de ciertos problemas que la sociología ha enfrentado en nuestro país y subrayan la necesidad de estudiar más profundamente su obra.

Bourdieu es un autor con una amplia producción y de un lenguaje complejo. Ambos elementos hecen difícil su estudio y comprensión. Esta complejidad ha sido en parte una de las razones que pueden explicar la relativamente escasa atención que en México se le ha dado al estudio de su obra. Algunos comentaristas señalan que la dificultad de su lenguaje es en algún grado intencional, resultado de la necesidad de crearse un estilo propio dentro del complejo y competido mundo intelectual francés. Pero para otros académicos que han reseñado su obra, esta complejidad en el lenguaje y la sintaxis, es simplemente el resultado de la búsqueda de formas de expresión adecuadas al objeto de estudio y de un lenguaje científico que recoja y exprese el complejo dinamismo de la realidad social que Bourdieu intenta explicar.

Otra razón, estrechamente relacionada con la primera, es que en el intento de construir una interpretación integral de las prácticas sociales, la obra de Bourdieu condensa una reflexión teórica inseparable de consideraciones metodológicas y epistemológicas. La riqueza y profundidad de su reflexión sociológica exigen

un gran esfuerzo para lograr su comprensión, además, complica que la clasificación de su pensamiento se ubique en una u otra de las vertientes del conocimiento sociológico tradicionalmente aceptadas como válidas. De ahí deriva quizá una cierta incomodidad con su obra, por parte de quienes claramente se afilian a alguna de esas vertientes.

Finalmente, y en cierto grado asociado con lo anterior, Bourdieu se resistió a asumir una filiación partidista (nunca fue miembro del PCF) e incluso grupal (fue severo critico del existencialismo sartreano y del estructuralismo althusseriano y aunque contó con el apoyo profesional de Raymond Aron, tenía abiertas discrepancias políticas y teóricas en él). Esa resistencia, motivada por el interés de desarrollar una sociología científica, lo hacía políticamente sospechoso, lo que en los años de la politización extrema de la ciencias sociales latinoamericanas, probablemente contribuyó a que en nuestra curricula se le diera escasa atención a su obra.

Sin embargo, la misma complejidad de su propuesta, la articulación de teoría-metodología-epistemología y la búsqueda de una sociología científica que décadas atrás, quizá, fueron razones que hacían poco atractivo el pensamiento de Bourdieu para los científicos sociales mexicanos. Estas pueden ser parte de las razones que nos induzcan a plantearnos un estudio mas sistemático y profundo de la obra de este pensador.

El presente trabajo aborda el análisis de la acción colectiva en Bourdieu, divido en tres partes. En la primera, hago un somero recorrido por las fuentes del pensamiento de Bourdieu, que nos dan luz sobre las raíces de sus preocupaciones y nos ayudan a entender mejor la complejidad de su pensamiento. En un segundo apartado, sintetizo lo que constituye su aporte fundamental a la comprensión de la acción social, concentrada en su concepto de *habitus*. En el tercer apartado, a manera de conclusión, me refiero a la posibilidad de impulsar el desarrollo del análisis de la acción colectiva en México a partir del estudio del pensamiento de Bourdieu.

El contexto intelectual y las influencias formativas de Bourdieu

Para entender la concepción de Bourdieu en torno a la acción social es pertinente ubicar el contexto intelectual en el que se desarrolló su pensamiento.

Cuando Bourdieu entró a la Escuela Normal Superior la sociología francesa tenía una base institucional muy débil. El mundo intelectual francés a principios de la década de los años 50 estaba dominado por el existencialismo y el marxismo.

La herencia durkheimiana había declinado mucho antes de la Segunda Guerra Mundial, a causa de la prematura muerte de su herederos y de su posición marginal en la academia francesa. La sociología no se enseñaba en los liceos y no existía una licenciatura en Sociología en las universidades francesas. Sin embargo, Bourdieu fue atento lector de la obra de Marx, de Weber y de Durkheim.

En la filosofía francesa, por su parte, prevalecía el debate entre dos fuertes tradiciones filosóficas y epistemológicas, que expresaban la clásica discusión entre el materialismo y el racionalismo. En la escena intelectual francesa de la Segunda Posguerra, el existencialismo Sartreano y la fenomenología de Merleau-Ponty (pertenecientes a la tradición racionalista) privilegiaban la subjetividad del investigador sobre la realidad del objeto en el proceso cognoscitivo. En contraposición, la filosofía de la ciencia de Bachelard y el estructuralismo de Levi-Strauss subrayaban la supremacía del objeto y postulaban la necesidad de descubrir las leyes que rigen su existencia.

Quizá, la influencia formativa más importante de Bourdieu proviene de la filosofía de las ciencias, particularmente de Bachelard y Canguilhem. De esta tradición, Bourdieu rescata la preocupación constante y explícita sobre la construcción del conocimiento, y también tres elementos centrales: primero, la idea de que el conocimiento científico implica una ruptura con el conocimiento cotidiano del mundo; segundo, que el conocimiento científico implica la construcción de modelos formalizados, y tercero, que dichos modelos deben ser sometidos a verificación empírica (Swartz, 34). Estas influencias son las que motivaron su preocupación permanente por revisar su propio pensamiento.

Luego de su formación filosófica en la Escuela Normal Superior, Bourdieu fue a enseñar filosofía a un liceo en las afueras de París. Un año después fue llamado a filas y enviado a Argelia como parte del ejército colonial francés. Esta fue la oportunidad para que su curiosidad sociológica se expresara a partir de una amplia exploración etnográfica de los campesinos argelinos y de una investigación sobre las transformaciones de la estructura social bajo el colonialismo y la guerra. De estas investigaciones Bourdieu derivaría posteriormente importantes trabajos[1]. El auto-entrenamiento de Bourdieu como etnógrafo lo puso en contacto con la tradición estructuralista de Levi-Strauss y Saussure, se resistió a tal influencia, según sus propias palabras, porque encontraba "inaceptable" su mecanicismo.

[1] En 1958 publico Sociología de Argelia; luego en 1963 y 1964 dos libros en coautoría, Trabajo y trabajadores en Argelia y Le Deracinement, y munerosos artículos. La investigación sirvió de base para libros posteriores como Esquise d´un theorie de la practique *1971), Outline of a Theory of Practice (1977) y La lógica de la práctica (1990)

En contraposición a los señalamientos objetivistas del estructuralismo, la tradición fenomenológica y existencialista pretendía descifrar el sentido de la acción humana a través de la indagación de la experiencia de vida de los agentes; describiendo los contenidos intencionales de la conciencia que los actores proyectaban en su hacer, argumentando que a través sus actos intencionales construían interactivamente el mundo social. Para Bourdieu, esta tradición procedía de un modo completamente ahistórico; olvidando la génesis social de los significados, de los esquemas de acción y de pensamiento; pretendiendo que la espontaneidad es el origen de la subjetividad de los agentes. A pesar de estas críticas, Bourdieu retoma de esta escuela el interés por examinar el papel de la subjetividad en la práctica social, e incluso desarrolla la idea de que aún la más mundana de las actividades humanas puede ser objeto de una reflexión filosófica.

La oposición entre estructuralismo y existencialismo marcó el pensamiento de Bourdieu. Por ello, una de sus preocupaciones fundamentales fue la de superar las antinomias que ésta oposición creaba. Bourdieu creía firmemente que oponer subjetividad y objetividad, individuo y sociedad, estructura y acción, imponía serios obstáculos al desarrollo del conocimiento de la realidad social. Por ello intentó construir una explicación integral, una interpretación que articulara los niveles micro y macro del análisis y los múltiples aspectos de la realidad social.

A pesar de sus resistencias era inevitable que el pensamiento de Bourdieu estuviera influenciado por estas dos tradiciones. El existencialismo, que enfatiza el papel de la conciencia libre, creativa, indeterminada de los agentes, y el estructuralismo, enfocado a comprender el poder causal de las estructuras que operan más allá de la conciencia de los individuos para moldear sus preferencias y sus aspiraciones. De hecho, el trabajo de Bourdieu se puede entender como el intento por realizar una síntesis creativa de estas dos formas de pensamiento, rescatando lo mejor de cada una, en un esfuerzo por integrar los binomios individuo y sociedad, subjetividad y estructura, permanencia e innovación.

Es pertinente subrayar que, la formación básica de Bourdieu en filosofía explica muy bien su preocupación por una concepción integradora, imparcial y sesgada de la realidad social. Esa formación filosófica ayuda a entender también las razones por las que Bourdieu se interesó por desarrollar una teoría sociológica, y por discutir la metodología y la epistemología de las ciencias sociales. Para Bourdieu la sociología era un "terreno adecuado para hacer lo que se podía llamar trabajo de campo filosófico" (Swartz, p. 28). De allí su interés por desarrollar simultáneamente la teoría, la metodología y la epistemología de las ciencias sociales.

La teoría de la acción práctica en Bourdieu

Bourdieu indaga la relación entre la acción individual y las estructuras sociales ¿Qué motiva la acción humana? ¿Actúan los individuos respondiendo a causas externas, como dicen algunas corrientes? ¿Es la cultura, la estructura social o el modo de producción lo que determina la acción individual? O por el contrario, como sostienen otras corrientes ¿Los actores actúan motivados por sus propias razones, internas, subjetivas? ¿Es la búsqueda de beneficio, la conciencia de la injusticia, o la solidaridad lo que dispara la acción de los individuos?

Bourdieu propone conectar ambos enfoques en una relación dialéctica, rechazando los reduccionismos implícitos en los planteamientos anteriores. Plantea superar la clásica dicotomía subjetividad/objetividad, voluntarismo/determinismo, integrando ambos polos de la ecuación en una concepción que contemple todas las dimensiones de la actividad humana. Propone una teoría estructural de la práctica que conecta acción con cultura, estructura y poder, a través de un concepto clave: *habitus*.

Es pertinente mencionar que, junto con el concepto de habitus, el concepto de campo es fundamental para una comprensión cabal de la teoría de la práctica social en Bourdieu. Sin embargo, considerando que Miguel Casillas hace una extensa e interesante reflexión sobre la teoría de los campos, en este trabajo, me limito a señalar que los campos son el marco en el que ocurre la acción práctica y son la concreción de prácticas, normas y actitudes de los actores que se confrontan en ellos.

Los campos son espacios de lucha donde los actores sociales –unos en situación de dominio, otros en situación de subordinación– se confrontan a partir de *habitus*, metas y reglas compartidas. La lucha ocurre por la permanente intención de modificar las posiciones relativas de los actores en el campo y, a veces, incluso, por cambiar las reglas del juego.

Entrando directamente a la cuestión que nos compete, las preguntas centrales en la teoría de la práctica de Bourdieu son: ¿Cómo se regula la acción? ¿Cómo puede la acción mostrar patrones regulares sin ser el producto obediente de reglas y normas o de intenciones conscientes? ¿Cómo se pueden tener en cuenta ambos elementos, es decir, las regularidades observables de la acción social y la realidad viva de actores individuales, libres, intencionales y conscientes que, no obstante, realizan sus acciones diarias prácticamente sin tener conciencia de las condiciones en que lo hacen? Más aún ¿Cómo puede un científico social explicar la práctica social sin imponerle características formales a lo que es una práctica informal y dinámica?

Bourdieu parte de la noción de que la realidad social existe dentro y fuera de los individuos; los actores no sólo confrontan sus circunstancias externas, ellos son

parte integral de esas circunstancias. Para Bourdieu, el cuerpo socializado (el individuo) no es opuesto a la sociedad, es una de sus formas de existencia, concibe a ambos como dimensiones de la misma realidad social. ¿Cómo se crea esa unidad o identidad? A través del proceso de vida; mientras los individuos crecen, aprenden y adquieren un conjunto de habilidades culturales, incluyendo una identidad social, que es la que de manera inconsciente le da sentido a su existencia.

Es aquí donde entra en juego el concepto de *habitus*, que tiene el propósito de dar cuenta de la imbricación del individuo y la sociedad, de la realidad mutuamente penetrante de la subjetividad individual y la objetividad societal. Hay un supuesto clave, que las estructuras objetivas tienen consecuencia subjetivas, supuesto plenamente compatible con el reconocimiento de que el mundo social es construido por los actores individuales.

En su teoría de la práctica, Bourdieu critica el estructuralismo, el existencialismo y la fenomenología, y al incorporarlos los supera. Del estructuralismo retoma precisamente la noción de que las prácticas rituales, la mitología y las relaciones familiares derivan de las estructuras, de las normas y de las reglas. Bourdieu rechaza el determinismo implícito en estas aseveraciones, pues no dejan lugar a la libre acción y decisión de los individuos. Bourdieu ha descubierto, analizando la vida de los campesinos argelinos, y luego reflexionando sobre su propia experiencia de vida, que no obstante la existencia de normas y estructuras, los individuos tienen márgenes de libertad para pensar, decidir y actuar. Pero entonces, la pregunta es: ¿De qué manera se puede entender la influencia de las estructuras sobre las conductas individuales? Aquí es donde Bourdieu introduce la noción de tiempo y la de estrategia, para dar un espacio a la agencia humana dentro del encuadre estructuralista.

Con la noción de estrategia quiere decir que haya ciertas prácticas que se mantengan fuera de las restricciones normativas. Lo que sugiere es que la acción implica incertidumbres, aún en situaciones normativas, y que las acciones ocurren dilatadas en el tiempo, lo que abre la posibilidad de cierta diferencia entre las prácticas cotidianas y los modelos formalizados en las normas.

Aquí introduce la idea de que las regulaciones sociales están plasmadas en un ideal inaccesible o en un imperativo restrictivo y, además, están presentes en la conciencia de cada individuo, en la manera en que cada uno de ellos las ha internalizado. Este es un aspecto fundamental en la comprensión del concepto de *habitus* y de la teoría de la práctica en Bourdieu, porque el proceso de internalización es el elemento explicativo fundamental para entender cómo es que las normas y la conciencia, la sociedad y el individuo, se vuelven una sola entidad.

Bourdieu subraya que los individuos no son "seguidores de reglas", ni

"respetuosos obedecedores de la norma". Son agentes que actúan con un "conocimiento práctico", con un "sentido del juego" que les señala lo que es apropiado o posible en determinadas condiciones y circunstancias. Ahora bien, si los cursos de acción no se derivan directamente de las situaciones objetivas en las que se mueven ¿De dónde proviene ese "conocimiento práctico" que permite a los individuos optar por ciertos cursos de acción y no otros? Es aquí donde el concepto de habitus adquiere toda su importancia. En 1966, Bourdieu definió habitus como:

"Un sistema de disposiciones duraderas, transferibles, que integrando la experiencia pasada, funciona en cada momento como una matriz de percepciones, apreciación y acciones, y que hacen posible la realización de una infinidad de tareas gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permiten la solución de problemas planteados en formas similares."[2]

En esta formulación, habitus tiene una connotación asociada a la idea de "hábito mental", pero más adelante, el alcance del concepto se ampliará para abarcar las bases corporales y cognitivas de la acción y para enfatizar las formas de acción nuevas al igual que la habituales. En un nueva formulación del concepto (1980) se entiende por habitus:

"Un sistema de disposiciones transferibles y durables, estructuras estructuradas que predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, esto es, como principios que generan y organizan prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a sus resultados, sin presuponer un objetivo consciente o una maestría expresa de las operaciones necesarias para obtener los fines a los que se aplica."[3]

Con ello, Bourdieu quiere decir que los individuos, como parte de su proceso de vida, desde la infancia van asimilando e internalizando inconscientemente una serie de nociones que se convierten en hábitos, en esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción, que funcionan como estructuras de las prácticas posteriores del individuo. Esta estructuración permite una infinidad de prácticas posibles dentro de los límites que la experiencia internalizada establece.

[2] SWARTZ, David. 1997. pág. 100

[3] Idem.

Bourdieu señala que la internalización de las estructuras es resultado de la socialización del individuo, de su exposición a las experiencias cotidianas en la familia, el grupo de referencia y la clase. Por eso, subraya que la socialización permite la internalización de disposiciones de amplios parámetros de lo que es posible, improbable o imposible para un determinado grupo en un mundo socialmente estratificado.

De esto se deriva que las prácticas de los individuos pertenecientes a una misma clase o grupo presenten un cierto patrón de reiteración, porque el habitus tiende a moldear la acción individual en forma similar para los individuos pertenecientes a cada clase o grupo.

El habitus tiende a definir las oportunidades de éxito o fracaso de cada grupo, que al ser internalizadas son transformadas en aspiraciones y expectativas individuales; luego se externalizan en acciones individuales y colectivas que tienden a reproducir las estructuras objetivas de oportunidades de vida. Así es como el habitus tiende a reproducir la estratificación social.

El habitus es un sistema circular de relaciones que une estructuras y prácticas, en donde las estructuras objetivas tienden a producir disposiciones subjetivas estructuradas que producen acciones estructuradas. A su vez, tiende a reproducir estructuras objetivas, permite entender por qué los ordenamientos sociales altamente inequitativos tienen sentido para los dominados tanto como para los dominadores. El horizonte de oportunidades, aspiraciones y expectativas que internalizan los individuos de las diferentes clases, desde su infancia, ayuda a reproducir la estructura diferenciada de oportunidades para los miembros de cada clase. Es una suerte de "profecía autocumplida".

Las disposiciones del *habitus* representan un conocimiento práctico e informal más que discursivo o consciente. El entrenamiento en este conocimiento ocurre de manera inconsciente, por eso es tan efectivo. El habitus ajusta las aspiraciones y expectativas a lo que señalan las probabilidades objetivas de éxito o fracaso común a los miembros de la misma clase o grupo.

A través del concepto de *habitus*, Bourdieu reconoce la existencia de relaciones de poder en la vida cotidiana. La evaluación de posibilidad dentro de los horizontes de oportunidades, asociados a una determinada condición de clase, expresa claramente una relación de poder. Las disposiciones del habitus representan patrones maestros de estilos de comportamiento que atraviesan dimensiones cognitivas, normativas y corporales de la acción humana. Se expresan en el lenguaje, la comunicación no verbal, los gustos, valores, percepciones y modos de razonamiento. Es así como explica que la práctica social de los miembros de cada clase o grupo presentan patrones de repetición, mientras simultáneamente reconoce la agencia individual.

¿Y qué hay del cambio? En realidad poco. El habitus es relativamente resistente al cambio, dado que las primeras experiencias de socialización son más formativas de las disposiciones internas que las experiencias posteriores. Puede haber procesos de adaptación que ocurren conforme el individuo enfrenta nuevas situaciones, pero el proceso suele ser lento, inconsciente y tiende a elaborar ajustes, más que a alterar las disposiciones primarias.

De esta manera, se percibe que Bourdieu reduce su teoría de la práctica social casi exclusivamente a los procesos de reproducción; no distingue entre las prácticas (como ejecución o reinterpretación del habitus) y la praxis (como transformación de las conductas para la transformación de las estructuras objetivas). Su concepto de reproducción del *habitus* deja poco espacio para entender los movimientos de resistencia y transformación, a los que de hecho analizó pocas veces, y cuando lo hizo, los consideró poco significativos o trascendentes. La siguiente cita confirma lo anterior:

"El efecto más importante de las crisis es la revolución simbólica como transformación profunda de los modos de pensamiento y de vida, y más precisamente, de toda la dimensión simbólica de la existencia cotidiana. [...] transforma la mirada que los agentes dirigen habitualmente a la dimensión simbólica de las relaciones sociales, y notablemente las jerarquías, haciendo resurgir la dimensión política, altamente reprimida de las prácticas simbólicas más ordinarias: las fórmulas de cortesía, los gestos que marcan las jerarquías usuales entre los rasgos sociales, las edades o los sexos, los hábitos cosméticos y de vestimenta."[4]

Pareciera que al concentrarse en el conocimiento de los mecanismos de reproducción de la dominación, Bourdieu se hubiera instalado en un "pesimismo social", un pensamiento circular en el que no hay espacio para la ruptura, individual o colectiva, del ciclo de la dominación.

Para cerrar esta apartado podríamos decir que sus aportes no intentan explicar porqué o cuando emerge una acción social que cuestiona la dominación, ni por qué y cómo esa acción puede tener efectos transformadores, y de qué tipo y alcance son éstos. Su contribución es fundamental para explicar porque la acción social cotidiana produce y reproduce la dominación social. En esta medida, ayuda a entender por qué la acción social subversiva no es tan frecuente, al menos no como podría esperarse de situaciones de desigualdad y marginación social aguda.

[4] GARCÍA, Canclini, "Introducción: La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu" en BOURDIEU, Pierre. Sociología y cultura. CONACULTA, México 1990. pág. 49

Su enfoque también puede ser un elemento importante en la comprensión de la dinámica de las luchas sociales ¿Por qué y cómo éstas se mantienen dentro de los márgenes de la lucha "legítima"? o ¿Por qué, en distintas sociedades, las diversas clases y grupos perciben las estructuras de oportunidades de diferente manera? y ¿Por qué desarrollan estrategias de lucha diferentes?

La teoría de la práctica social y el análisis de la acción colectiva en México

A manera de conclusión, me gustaría subrayar por qué, a pesar de sus limitaciones, el planteamiento de Bourdieu sobre la acción práctica, ofrece una gran riqueza para el estudio contemporáneo de la acción colectiva en México. La propuesta de Bourdieu, aunque en algún sentido podría entenderse como una reelaboración de ciertos elementos ya presentes en la teoría gramsciana de la dominación, realiza aportes importantes que ofrecen la posibilidad de renovar el panorama de los enfoques teóricos sobre la acción colectiva que desde la tradición, principalmente anglosajona, han privilegiado alternativamente, la subjetividad o las estructuras, como factores explicativos de la génesis, desarrollo y consecuencias de la acción colectiva.

Al igual que durante los años 50, en la sociología contemporánea existen vertientes contrapuestas que subrayan el papel de los factores subjetivos, leáse la identidad de los sujetos sociales, los detonantes "culturales" (entendidos sólo en términos subjetivos), los dilemas de la elección racional; y las vertientes que subrayan los factores objetivos, leásemovilización de recursos o estructura de oportunidades políticas. La propuesta de Bourdieu ofrece un punto de vista que integra ambas dimensiones de la acción colectiva y ofrece elementos que pueden ayudar a trascender esas limitaciones.

En el estudio de la acción colectiva en México, por ejemplo, se encuentran, por un lado, interpretaciones que analizan a los movimientos sociales sin tomar en cuenta el marco institucional y político en que éstos ocurren. Otras interpretaciones, que en general califican de pobre y débil a la acción colectiva mexicana, recurren a la "cultura política" y a los "factores culturales". Por ejemplo, la "tradición indígena" o la "herencia colonial", como elementos causales. En ninguna de estas interpretaciones está presente el análisis del ejercicio del poder o de la dominación, como elemento que haga comprensible la aparente "insensatez" de los mexicanos –particularmente los más pobres– que aceptan y reproducen situaciones que son a todas luces desventajosas para ellos.

Por otro lado, la teoría de las oportunidades políticas ofrece elementos importantes que permiten (haciendo un "ajuste" de una teoría elaborada a partir

del examen de sociedades con regímenes liberal democráticos) examinar también sociedades con regímenes autoritarios como el caso mexicano.

Sin embargo, la observación de patrones de comportamiento elaborados a partir de la influencia de la estructura institucional sobre las formas de acción colectiva, aunque promete un avance en la comprensión de la acción social en México, aún se mantiene dentro de los límites de un estructuralismo rígido, el cual es criticado por Bourdieu.

Esto plantea la necesidad de buscar nuevos elementos comprensivos. Es allí donde la propuesta de Bourdieu aparece como una gran posibilidad de elaborar conceptualmente el vínculo entre las estructuras políticas y las conductas de los individuos que se movilizan colectivamente para lograr ciertos objetivos. El concepto de habitus, con todo y su excesivo anclaje en las prácticas habituales más que en las prácticas rupturistas, que son por excelencia las de la protesta social constituye, sin duda, un punto de partida muy estimulante para pensar y avanzar la investigación sobre la influencia del sistema político mexicano en los movimientos sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, Pierre. Cuestiones de Sociología. Ed. Istmo. Madrid, 2000

——Poder, derecho y clases sociales. Ed. Descleé de Brower. Bilbao, 2000

—— Razones prácticas: sobre la teoría de la acción. Ed. Anagrama. Barcelona, 1994

—— "Intellectual field and creative project", en MFD Young, Knowledge and Control. Ed. Collier-Macmillan. London, 1971

—— "Por un movimiento social europeo", en Análisis Político, no. 37. 1999. P.p. 37-42

—— "The genesis of the concepts of Habitus and of Field", en Sociocriticism, no. 2,
1985. Pp.11-24

—— El sentido práctico. Ed. Taurus. Madrid, 992

—— Los usos sociales de la ciencia. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, 2000)

* Bourdieu y Loïc J.D. Wacquant. Respuestas por una antropología reflexiva. Ed. Grijalbo. México, 1995

* Calhoun, Craig, Edward LiPuma, y Moishe Postone, editores. Bourdieu: critical perspectives. Ed. University of Chicago Press. Chicago, 1993

* Hubert, Dreyfus y Paul Rabinow, "Can there be a science of existential structure and social meaning?", en CALHOUN y Craig. Bourdieu: Critical Perspectives.

Ed. University of Chicago Press. Chicago, 1993

* García Canclini, Néstor. "Introducción: La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu", en Pierre Bourdieu, Sociología y cultura. Ed. CONACULTA. México, 1990

* Jenkins, Richard, Pierre Bourdieu. Ed. New York : Routledge. London, 1992

* Swartz, David, 1945- Culture and power: the sociology of Pierre Bourdieu Ed. University of Chicago Press. Chicago, 1993

* Vázquez García, Francisco. "Historicidad de la razón y teoría social: entre Foucault y Bourdieu", en Revista Mexicana de Sociología, Vol. 61, no 2, abril-junio 1999. Pp. 189-212

* Wacquant, Loïc J:D. "Bourdieu in America: Notes on the transatlantic importation of social theory", en CALHOUN, Craig, Edward LiPuma, y Moishe Postone (editores). Bourdieu: critical perspectives. Ed. University of Chicago Press. Chicago, 1993

PRODUCCIÓN SIMBÓLICA Y PODER

Carlos Castro

La producción del poder simbólico.

Pierre Bourdieu se planteó el abordaje de la producción simbólica en la sociedad, mediante un modelo teórico que se puede considerar como una "economía política de los intercambios simbólicos", en el que la noción de poder simbólico juega un papel fundamental.

Este modelo se centra en la interacción del agente, se compone de elementos tales como el capital en su modalidad de acumulación de valor en un sentido amplio, la posición del agente en el espacio social y en el campo, y el conflicto que se presenta ante ese posicionamiento.

El planteamiento de Bourdieu re-introduce la discusión clásica de la oposición entre objetivismo y subjetivismo, dualismo que reduce la noción de interés a los aspectos materiales de la vida social, por cuanto las dimensiones simbólica y política, son vistas como la contra-cara del interés racional propio del agente. Es un dualismo análogo al que se dibuja en el marxismo y se sintetiza en la oposición estructura-superestructura. Bourdieu rechaza estas dos formas de dualismo porque considera que este enfoque del interés económico como determinante del actuar del agente, debe necesariamente incluir la dimensión simbólica de lo no material y atribuirle una importancia equivalente a la que poseen los bienes materiales como él

pretende demostrar con su modelo teórico.

Bourdieu recupera el planteamiento hecho por Max Weber en Sociología de la religión, que postula que toda acción es a final de cuentas interés, incluso aquélla que persigue fines meramente simbólicos[1]. Uno de los proyectos teórico-metodológicos que Bourdieu se planteó, fue construir una "ciencia de la práctica" que se orienta a comprender el vínculo entre la producción económica, (los bienes materiales y las formas de valor objetivadas) y lo simbólico-cultural, (toda forma de producción que circula en la dimensión abstracta de lo no objetivo). De este modo, la interrelación entre ellos, sus formas de inter-determinación, la objetivación de lo simbólico y la simbolización de lo objetivo, se convierten en el centro de su atención y son vistas como dos formas equivalentes[2].

Bourdieu combina una perspectiva constructivista y estructuralista, para desarrollar una teoría del poder simbólico, al que ve como una dimensión particular del poder y de la producción simbólica, que incursiona en los niveles comunicativo, cognitivo y político de la acción del agente. Por esta razón, su teoría se desarrolla a partir de la búsqueda de la relación entre las representaciones simbólicas y las estructuras sociales[3].

Bourdieu considera que cualquier agente visible del espacio social (trátese de individuos o de grupos) existen y subsisten en él, en y por la diferencia relativa a sus posiciones, es decir, "existen en tanto que ocupan posiciones distintas en un espacio de relaciones que aunque invisible y siempre difícil de manifestarse empíricamente, es la realidad social más real"[4].

Por lo tanto el principio generador de las diferencias en el espacio social, (que es una estructura de diferencias) no es más que la estructura de la distribución de las formas de poder, o de las especies de capital eficientes en el universo social, donde el capital es una forma objetivada de poder. Por lo tanto, un agente se definiría en razón de su posición respecto a los otros, y en términos de su capacidad de ejercer poder mediante el capital que ha acumulado. Entonces para Bourdieu la identidad social está determinada por su posicionamiento específico en términos de relación de poder[5].

[1] WEBER, Max, *Sociología de la Religión*, en: Ca 3 "Modos de renuncia al mundo". Ediciones Coyoacán, 1ª. ed., México D.F., 1999. Pp 53-55.

[2] BOURDIEU, Pierre, *Le sens pratique*, Ed. Minuit, 1980, París, 269. Autores muy cercanos a la producción de Bourdieu, como Loïc Wacquant, reconocen que en este libro Bourdieu emprendió este proyecto de investigación.

[3] Idem. p 15-17.

[4] BOURDIEU, Pierre, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, ed. Anagrama, Barcelona, 1997. 47.

[5] Idem. p 48-49.

Para Durkheim, como para Bourdieu, los símbolos son por excelencia instrumentos de "integración social", que hacen posible la existencia de un consenso sobre el significado del mundo social y contribuyen a su reproducción. Por lo tanto, en lo simbólico reside una capacidad de determinar las formas específicas de ese orden, lo que convierte a los símbolos en instrumentos de conocimiento y comunicación[6].

Según Bourdieu, la escuela del interaccionismo, comete un error consistente en reducir las relaciones de poder a relaciones de comunicación, y no dejar lo suficientemente en claro que éstas, en su forma y contenido dependen, a su vez, de las formas de poder acumulado por los agentes (o instituciones) inmersas en esas relaciones, por cuanto cualquier acto más allá de lo estrictamente expreso puede habilitar una forma de ejercicio de poder sobre el otro.

Así, Bourdieu plantearía la ecuación: comunicación = a relación de poder y posibilidad de dominación de un agente sobre otro, donde lo simbólico (como la expresión de una forma de significación abstracta y compartida) se presenta también como el cuantum de producción de fuerza concentrada en símbolos, que legitima las modalidades específicas del posicionamiento entre agentes para la dominación de unos sobre otros, de modo que hace eficiente el ejercicio del poder efectivo; se convierte por lo tanto, en una antesala de su aplicación y, su vez, en otra dimensión del poder ejercido como fuerza física. Es por ello, una forma de poder aparentemente "mágico", que habilita a su ostentante para obtener aquello que es adqioere sólo por la fuerza, (sea física o económica), pero que sólo puede ser ejercido si no es reconocida, es decir, "desconocida" arbitrariamente por el dominado, lo que le atribuye al dominador una investidura legítima como tal, que se expresa en los símbolos de su posición de dominador.

El "desconocimiento" del proceso antes descrito, supone una asunción del orden tomándolo-por-dado como lo plantea Alfred Schütz, quien considera que la experiencia del mundo social es tomada por el agente como evidente en sí misma[7]. Toda la significación simbólica que asegura este tomar-por-dado el orden imperante, es la demostración del ejercicio efectivo del poder simbólico que se expresa entonces, según Bourdieu, como: "Ese poder invisible que sólo puede ser ejercido con la complicidad de aquel que no quiere saber nada respecto a ser él mismo sujeto del poder"[8].

[6] DURKHEIM, Emile, *Las reglas del método sociológico*, ed. Coyoacán, México D.F., 1995, 18-20.

[7] Bourdieu le atribuye a Schütz esta hipótesis sin establecer la referencia bibliográfica: Bourdieu, Pierre, *Language and symbolic power*, Harvard University Press, Cambridge, 1991, 166.

[8] Idem. 164.

El orden simbólico tiene la capacidad de construir realidad, ya que a partir de él, el agente tiende a establecer un orden gnoseológico que se expresa como el significado inmediato del mundo, (en particular del mundo social). De este modo, construcciones simbólicas como el mito, el lenguaje y el arte, pueden ser vistas como instrumentos de conocimiento que construyen los objetos del mundo y determinan modalidades específicas de significación simbólica; a través de su dimensión activa de la cognición, y por lo tanto, pueden ejercer un poder de estructuración, dado que se trata de estructuras estructurantes que llevando su propia forma de poder distintiva, estructuran, porque están estructuradas y así sustentan las relaciones de poder en que se soportan y contribuyen a la domesticación del domesticado[9].

Así por ejemplo, el poder simbólico, como poder de constitución, a través a las expresiones del lenguaje, hacer ver y creer al agente que está de acuerdo con la visión del mundo, con su actuar en el mundo y con la totalidad del mundo en sí mismo[10]. El poder simbólico de las palabras y los slogans, es capaz de mantener y sostener el orden social, y está representado en la creencia que se deposita sobre la legitimidad de aquello que expresan y que, por sí mismas, no podrían crear nunca.

Se observa entonces, cómo esta modalidad de poder es una forma transformada, des-reconocible y transfigurada de otras formas de poder cuya función es legitimarlas.

En principio, Bourdieu se opone al tipo de análisis semiótico o semiológico desarrollado por autores como Saussure, porque considera que se orientan exclusivamente a su constitución interna y desconocen las condiciones socio-históricas de la producción y recepción del lenguaje, y por tanto dejan oculta la naturaleza eminentemente social de su práctica.

Para Bourdieu, en la teoría lingüística del autor suizo, son desdeñados aspectos nodales de la ejecución del habla, (la parole), elementos como el reconocimiento del derecho a hablar entre sus ejecutantes, las formas de asociación del habla con el poder, que están depositadas en los signos de investidura que revelan la posición del que habla, y por lo tanto, definen su derecho a hablar, y a hablar con autoridad[11].

[9] BOURDIEU, Pierre, *Meditaciones pascalianas*, ca 4 "El conocimiento por cuerpos. La comprensión", ed. Anagrama, Barcelona, 1997, p 180-182.

[10] BOURDIEU, Pierre, *Language and symbolic power*, Harvard University Press, Cambridge, 1991, 37.

[11] Idem. 38.

Según Bourdieu, la eficacia de la ejecución del habla, es decir, transmitir el mensaje como se desea, es inseparable de la puesta en práctica de una intuición que define las condiciones de su ejecución, por lo tanto, aspectos como el lugar, el tiempo, la naturaleza del interlocutor y su investidura como poseedor de autoridad son fundamentales.

Todo este proceso, presupone la puesta en marcha de una red de relaciones sociales, así como la intervención del poder instituido en el lenguaje; en virtud del cual, un individuo que es autorizado para hablar y reconocido como tal por los otros, puede hacerlo en tanto que los demás lo vean como aceptable en esas circunstancias específicas. Asimismo este proceso se encuentra determinado por una serie de recursos simbólicos, tales como la significación del vestido, debido a todo lo que de ello puede leerse como expresión de la posición social del hablante y de su jerarquía en la escala de la autoridad.

De este modo, aspectos como la dicción y los rituales del habla que son síntomas de aproximación al lenguaje formal u oficial, como modelo del lenguaje correcto, no son irrelevantes para su práctica, ellos representan la operancia de mecanismos mediante los cuales, aquel que ejecuta el habla, asume la autoridad de la institución que le otorga el derecho a hablar y la obligación de callar, como expresión de poder legítimo sustanciado por elementos simbólicos[12].

Bourdieu pretende demostrar que cualquier forma de poder implícita en un acto de habla, proviene de su institución social, de la cual éste es parte integral; por tanto, no hay lugar para considerar su ejecución como un escenario escindido de la realidad social.

Para Bourdieu la construcción y la inculcación de un lenguaje oficial, y su subsecuente legitimación como el lenguaje del Estado-nación, significó la instauración de una política de imposición de un orden institucional específico, proceso que se apoyó en factores tales como la unificación del mercado laboral, la homologación del sistema educacional, y desembocó en una forma de imposición de un tipo de orden social mediante la lengua[13].

De este modo la integración de una comunidad lingüística particular, es vista por Bourdieu como el producto de una imposición política que es continuamente reproducida por instituciones capaces de imponer una forma universal de reconocimiento del lenguaje dominante; lo que deriva en el establecimiento de relaciones de dominación lingüística, a través de la instauración de una lengua oficial.

[12] Idem. p 42-45.

[13] Idem. 60.

El conflicto entre el francés del pensamiento revolucionario y los dialectos o patois, representó una batalla por el poder simbólico, en donde el meollo del asunto fue en realidad la formación de estructuras mentales respecto a la distribución del poder legítimo. Así en el proceso en que se llevo a cabo la construcción, legitimación e imposición de la lengua francesa como oficial, se impuso a su vez una forma de relación con el poder legítimo que adaptó a una comunidad lingüística, a una comunidad política. Es decir, las unificó mediante la identidad que produce la percepción de compartir la lengua. En todo ello, el sistema educativo jugó un rol decisivo, adaptando las similitudes desde las cuales una comunidad de conciencia se erigió como el cemento del discurso de la identidad nacional.

En el sistema educativo por su parte, se construyó la figura de un "Maestro del habla correcta", como "Maestro del pensamiento correcto".

Para Bourdieu, el sentido que gobierna el lenguaje correcto expresa el orden y se opone a la inferioridad implícita del lenguaje de la conversación, de los dialectos, del caló; así este lenguaje oficial, se respalda en la ley y la gramática que es adoptada como un molde que define la forma correcta de pensar y de reconocer a quien piensa correctamente[14].

Para Bourdieu, las diferentes clases o fracciones de clase, se encuentran ligadas a la imposición de orden simbólico, como propiedad de la forma específica del habla (o del discurso), lo que apunta a imponer una visión del mundo social, como es conveniente para los intereses de los mejor situados, y así son inculcados arbitrariamente, los instrumentos de expresión y conocimiento que se convierten en taxonomías de la realidad social con las que opera el agente, y que a final de cuentas construyen un orden de posicionamiento jerárquico; que favorece al depositario de autoridad condensada en su forma de capital simbólico acumulado, y se expresa en los signos de su investidura como autoridad [15].

En la simple práctica del intercambio de obsequios, Bourdieu pretende ejemplificar algunas determinantes de la comunicación simbólica, en particular, cómo son asumidas por el agente, y cómo definen ciertas formas de interacción. Según Bourdieu, Lévi-Strauss describía al intercambio de obsequios como una estructura de reciprocidad trascendente a los actos materiales de intercambio, en donde el obsequio remite al contra obsequio. Sin embargo, Bourdieu cree que lo que faltaba a este análisis, es distinguir el papel determinante del intervalo temporal entre el obsequio y el contra-obsequio, que queda como una tácita tensión de fuerzas; constituye al compromiso, y a su vez, establece una situación en donde

[14] Idem. 49.

[15] Idem. 168.

tentar contra esa espera significa deshacerlo[16].

Es por esta razón, que para Bourdieu se da el hecho de que prácticamente, en todas las sociedades, está tácitamente admitido que el contra-obsequio no se devuelve de inmediato; lo cual es una propiedad de los intercambios económicos que demuestra cómo, siempre en ellos, hay verdades dobles difíciles de unir, ésta ambigüedad, o más bien esta doble significación, muestra la dimensión simbólica de todo intercambio.

La otra propiedad que Bourdieu reconoce en esta forma de intercambio, es el tabú de la explicitación, de su naturaleza. Por lo tanto, decir lo que hay que proclamar la verdad del intercambio, o hablar "del verdadero precio", significa destruir el intercambio, y significa también, romper el campo de fuerzas del sistema simbólico en el que éste se inserta[17].

En la teoría de la acción propuesta por Bourdieu, la noción de habitus interpreta a la mayor parte de las acciones humanas, como formas de acción que tienen por principio algo absolutamente distinto a la intención, es decir, hay disposiciones adquiridas que hacen que la acción pueda y tenga que ser interpretada como orientada hacia cualquier fin; sin que quepa plantear, por ello, que tenían ese propósito. Bourdieu muestra un buen ejemplo sobre el habitus en esta modalidad, que se manifiesta en la lógica que el jugador asume tras haber interiorizado las normas del juego, donde hace lo que hay que hacer en el momento en que hay que hacerlo.

Según él: "El paradigma del intercambio simbólico, se basa no en un sujeto calculador, sino en un agente socialmente predispuesto a entrar en el juego del intercambio, sin intención ni cálculo alguno" en este modelo; o bien se deja el interés económico en estado implícito, o bien, si se le enuncia, se hace por "eufemismo", lo que permite decirlo todo diciendo lo que no se dice"[18].

Bourdieu llama "labor simbólica" al proceso que conforma y a la vez establece, las formas específicas del intercambio; de modo que lo que se pide, no es que se haga absolutamente lo que hay que hacer, sino que por lo menos se den muestras de que hay esfuerzo por hacerlo, así la referencia a la pertenencia al juego adquiere la forma de un eufemismo[19].

Ante esta visión, los actos simbólicos resultan ser siempre actos de conocimiento y reconocimiento, son actos cognitivos. Para que un intercambio simbólico funcione entonces, es necesario que existan categorías de percepción

[16] BOURDIEU, Pierre, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, ed. Anagrama, Barcelona, 1997, p 166-167.

[17] Ibidem.

[18] Ibidem.

[19] Ibid. 186-187.

y de valoración idénticas entre los participantes, lo que también es aplicable a los actos de dominación simbólica, que se ejercen con cierta complicidad objetiva de los dominados.

Según Bourdieu para que semejante forma de dominación se instaure, hace falta que el dominado "aplique a los actos de dominación unas estructuras de percepción que, a su vez, sean las mismas que las que emplea el dominante para producir esos actos". Mediante ello, ciertas formas de acción pueden ser domesticadas, sólo en la medida en que se encuentran atadas al sistema simbólico de las formas de acción, y para conseguirlo es necesario "hechizar" la relación de dominación y de explotación; de manera que se transforme en una relación de familiaridad mediante una serie continua de "actos adecuados"; donde es la continuidad misma la que aporta la certidumbre cognitiva del participante y con ello logra transfigurar simbólicamente la certidumbre de la dominación[20].

Según Bourdieu, para que esta "alquimia funcione", es necesario que esté apoyada por toda la estructura social, y por las estructuras mentales y las disposiciones producidas por esa estructura social; con ese fin tiene que existir un mercado para las acciones simbólicas correctas; y tiene que haber recompensas, beneficios simbólicos susceptibles de re-convertirse en beneficios materiales "tiene que ser interesante el desinterés de un acto de intercambio de valores objetivos", es decir, debe parecer un acto meramente económico[21].

Bourdieu define a la violencia simbólica como la transfiguración de las relaciones de dominación en relaciones afectivas, lo que ve como una modalidad de lo que llama: "alquimia simbólica" y que se produce en beneficio de quien lleva a cabo esa transformación, imponiendo un esquema específico de pensamiento, con lo que consigue la conformación de un capital de reconocimiento que le permite beneficios objetivos. Eso último es lo que Bourdieu llama capital simbólico, una forma de valor de lo simbólico que es percibido por agentes dotados de categorías de percepción y de valoración que permiten conocerla y reconocerla, lo que lo hace simbólicamente eficiente, como esa "fuerza mágica", a la que se ha hecho referencia antes, y se constituye en una propiedad del valor que responde a expectativas colectivas; socialmente construidas como las creencias y que ejerce una especie de acción a distancia, sin contacto físico; lo que demuestra la dimensión de poder de esta forma de capital, que por tanto es en sí misma, una base del ejercicio del poder simbólico[22].

[20] Ibid. 170-171.

[21] Ibidem.

[22] Ibid. 173.

Para Bourdieu, otra propiedad del intercambio simbólico, reside en que en ella se acumula una forma particular del capital simbólico, que en este sentido es equivalente a compromiso, lo que queda de manifiesto en la frase coloquial: "te pago el dinero pero te sigo debiendo el favor". Por otra parte, Bourdieu pretende ver la forma depurada de ciertas formas de capital como poder que se opone a una visión del poder como omnisciente, y por lo tanto demasiado difuso. En este sentido, su concepción del poder se separa de la visión foucoultiana y predomina su metáfora del economicismo, con el fin de develar con equivalencias tangibles, la cara oculta de lo simbólico representada en el poder simbólico.

El intercambio simbólico y el poder como Economía.

Un segundo distanciamiento de Bourdieu respecto a la teoría marxista, deriva de su diferente concepción del capital, cuya composición en su trabajo teórico resulta mucho más amplia y se extiende a todas las formas de acumulación de poder, sea este material, político, social o simbólico siempre y cuando sea su fin, mantener la posición de privilegio en el cuadro del orden social de su ostentante[23].

Como se ha dicho, las relaciones sociales son vistas por Bourdieu también como relaciones de poder susceptibles de transformarse en objeto de una disputa por recursos con valor, de ahí que en su modelo teórico, sea enfática la dimensión simbólica de la composición del capital, mediante la metáfora del modelo económico, y muestre a ésta como la cara «no-reconocida» de un proceso de intercambio en donde el interés es manifiesto.

Una de las contribuciones clave de Bourdieu, consiste en definir la noción de valor de una manera más amplia y observar sus dimensiones sociales, culturales, políticas y religiosas, así como enfatizar la importancia que tienen sus modos de apropiación y producción en la interacción, mostrando los procesos de poder acumulado que representan y que en un momento dado son mutables de forma y son intercambiables unas por otras[24].

Para Bourdieu, el capital cultural incluye una muy amplia variedad de elementos como los recursos lingüísticos, la información, los títulos educacionales, los

[23] BOURDIEU, Pierre, *La noblesse d'Etat: Grands corps et grandes écoles,* ed. Minuit, París, 1939, 335.

[24] David Swarts, profesor de la Universidad de Chicago sostiene enfáticamente la idea de un economicismo como modelo sustancial del trabajo teórico de Bourdieu respecto a la producción simbólica. Swartz, David, Culture and power. The sociology of Pierre Bourdieu. Uniniversity of Chicago Press, 1997, Pp. 70-72.

estándares académicos, los indicadores de la posición de clase, el dominio de mecanismos de elección social y la experiencia acumulada. Su argumentación apunta a concluir que la cultura (en el más amplio sentido del término) puede transformarse en una fuente de poder y acumularse como valor.

El capital representa entonces poder como producto de la sobre-acumulación de trabajo y el capital simbólico en general representa su legitimación.

Otra razón por la cual Bourdieu se distancia del marxismo, se percibe en su énfasis respecto al rol de las formas y procesos simbólicos en la reproducción de la inequidad social. Según Bourdieu, el marxismo tradicional subestima la importancia de la dimensión simbólica de las relaciones de poder en las sociedades precapitalistas y las sociedades posindustriales[25]. Considera que en algunos casos, en las sociedades avanzadas, la principal modalidad de dominación, se ha desplazado muy notoriamente de formas evidentes de coerción y la amenaza de violencia física, a formas de manipulación mediante lo simbólico.

Para Bourdieu los sistemas simbólicos llevan a cabo simultáneamente tres interrelacionadas, pero distintas funciones: cognición, comunicación y diferenciación social; por ello son habilitados como instrumentos de dominación. Así los sistemas simbólicos dominantes construyen formas de integración a partir de los intereses de los grupos dominantes, originan formas de distinción y jerarquías y legitiman los rangos sociales que conducen al dominado a aceptar las jerarquías prevalecientes de distinción social. Por esta razón, cobran una función política[26].

Bourdieu considera que la lógica fundamental de todo proceso y sistema simbólico, se origina en el fenómeno del lenguaje, que en su modalidad básica establece diferencias y distinciones en forma de oposiciones binarias. Según Bourdieu, si se realiza una deconstrucción de la forma en que el lenguaje hace significar, se llega necesariamente a la oposición de la significación entre antagónicos, por tanto, significar es al mismo tiempo, discriminar respecto al antagónico semántico.

Por ello, el lenguaje resulta ser ante todo, un sistema de clasificación que hace prevalecer una lógica de exclusión e inclusión que divide y agrupa rasgos característicos como formas de significación opuestas unas a otras; que se significan por el simple hecho de no ser su opuesto.

Así dicotomías fundamentales como alto/bajo, adentro/afuera, bueno/malo, etc. se convierten en taxonomías de clasificación que son la base primaria de

[25] Idem. 555.

[26] BOURDIEU, Pierre, *Le sens pratique*, ed. Minuit, Paris, 1980, Pp. 80-83.

esquemas preceptuales que representan el principio de la objetivación en pares de adjetivos antagónicos; comúnmente empleados para calificar personas u objetos en las más diversas áreas de la vida práctica. De este modo, la red de oposiciones antes citada, es la matriz de todos los lugares comunes que suponen una forma de adaptación al medio, porque detrás de ella está ligada la totalidad del orden social[27].

Este modelo de oposiciones semi-codificadas inmersas en el lenguaje ordinario, a final de cuentas, conduce a una bipolaridad fundamental; la estructura profunda de la dominación que distingue a dominadores y dominados. Bipolaridad que se ha transmutado como principio sustancial de la base cognitiva de los mecanismos perceptivos que aprehenden al mundo, al mundo social y al otro en la sociedad.

Así las estructuras cognitivas que los agentes sociales implementan en la ejecución del conocimiento práctico del mundo social, son internalizadas y corporeizadas como estructuras sociales, que el agente sólo conoce como estructuras cognitivas de individuos y grupos que involuntariamente reproducen el orden social, por medio de una clasificación del mundo con las mismas categorías en que éstos son clasificados: es decir, alto/bajo, superior/inferior, etc.

Bourdieu sostiene el argumento anti-positivista desarrollado por los estructuralistas, en donde estas distinciones binarias tienen un origen fundamentalmente arbitrario. De modo que la base cognitiva que Bourdieu llama cultura dominante y que es la estructura de cualquier orden social en su origen, no es vista como efecto de la voluntad racional de un determinado grupo, más bien deriva de determinaciones históricas y contextuales, en las que tienen lugar choques de intereses entre grupos particulares, y sólo después se produce la legitimación de relaciones de poder desiguales. Estas relaciones se ejercen racionalmente, una vez que algunos agentes han ocupado ciertas posiciones de privilegio, de modo que no hay quien constituya esas estructuras cognitivas a título suyo, pero si quien explote el beneficio que aportan en su forma objetivada. Esto quiere decir que esta forma racional de ejercicio del

[27] Bourdieu considera que la elaboración de la teoría de las formas simbólicas representa la puesta en marcha del proyecto de Durkheim y Mauss de identificación de estructuras cognitivas de la vida social, en Bourdieu op. cit. 23. Por otra parte en su texto más reciente, *La dominación masculina*, desarrollo esta tesis desde la perspectiva antropológica, enfocando particularmente, la relación hombre-mujer en sociedades antiguas como origen de toda otra forma de dominación depositada en el lenguaje.

poder, opera sólo una vez que han sido creadas ciertas formas de significación concreta para definir hechos sociales y con ello establecer el orden social.

Respecto a las formas simbólicas, la teoría de Bourdieu puede verse como una teoría de las prácticas políticas y sociales de los sistemas simbólicos. En esta sección de su programa de investigación, Bourdieu pretende rastrear hasta la base cognitiva de la acción, el carácter funcional del poder simbólico, a saber, el acto simultáneo de llevar a cabo discriminaciones conceptuales y sociales.

Según su modelo teórico, todo este proceso genera una especie de mapa de distinciones sociales que es introducido a los grupos mediante la interacción y se convierte en una forma de acción hacia el exterior de éstos, de modo que se transforma en una dimensión cognitiva estructurada por la lógica polarizada del propio proceso cognitivo: lo cual se traduce en formas sociales de distinguir. Los sistemas cognitivos, entonces, son concebidos como formas de «clasificación vertical» en donde se establece un espacio social polarizado de pertenencia / no-pertenencia, de la que deriva la lógica social de inclusión y exclusión.

Bourdieu argumenta que la interacción en el nivel simbólico mediante la cual se constituyen grupos y se consagran, particularmente la del poder, representa la puesta en práctica de la constitución de formas de acción que existen en la objetividad en un estado formal que se manifiesta antes como un estado implícito; es decir, lo que une a un grupo es un acuerdo en la dimensión simbólica, donde toda forma de unión que se consagra en objetiva es antes simbólica y establecida en la lógica de una relación de poder[28].

Bourdieu insiste en que todas las formas de ejercicio del poder requieren alguna forma de justificación, y subraya que para ello es fundamental el papel activo del tomar-por-dado como una forma práctica de situarse en el contexto de la acción por parte del agente. De este modo, una forma más efectiva de jugar es no preguntarse por las reglas del juego. Este esquema de pensamiento, es clave para la constitución y mantenimiento de las relaciones de poder, aquí el-tomar-por-dadas las circunstancias de un hecho, supone ser objeto de una fuerza ejercida por lo simbólico, tal y como sucede en un campo magnético.

Para Bourdieu, el poder simbólico es un poder que tiene una determinación importante sobre el mundo social como construcción, ya que posee la capacidad de imponer la legítima visión sobre éste y sus divisiones, al legitimar las relaciones políticas y la lógica del intercambio social[29].

[28] BOURDIEU, Pierre, *Language and symbolic power*, Harvard University Press, Cambridge, 1991, Pág. 167.

[29] Idem. Pág. 40.

En esa óptica, cada forma de poder ejerce una violencia simbólica que puede imponer significados y legitimarlos en acuerdo con las relaciones de poder, que son la base de su fuerza –digamos que le adhiere su específica fuerza simbólica a esas relaciones de poder–.

Pierre Bourdieu llevó a cabo una investigación sobre esta forma de violencia en el ámbito escolar que es expuesta en su libro La reproducción, donde desarrolla la hipótesis sobre cómo los esquemas de pensamiento inculcados mediante el sistema de educación en la sociedad francesa contemporánea, reproducen ciertas formas de privilegio de algunos grupos favorecidos en el orden político y social imperante[30].

El poder simbólico legitima al poder político y económico, pero no se reduce a ellos. El ejercicio del poder requiere una justificación que crea un "desconocimiento" respecto a la naturaleza del poder como agente de sometimiento. "Desconocimiento" que actúa como denegación de los intereses explícitamente políticos y económicos de la práctica que revelarían este sometimiento. Denegación como labor simbólica que se encarga de que el poder no sea percibido y mediante ello su ejercicio resulte efectivo, puesto que en cierto sentido, persigue el fin de no mostrar la fuerza del poder y pretende exigir reconocimiento, condescendencia y obediencia legítimos, en razón de obnubilar cualquier apariencia del choque de voluntades, que es consustancial a toda forma de interacción.

La lucha por el poder en los campos.

En su teoría de los campos, el elemento del conflicto es fundamental para comprender las dinámicas de los agentes participantes en ellos. El conflicto, por posicionarse en el campo, en un principio, opone a quienes están habilitados para ejercer algún tipo de monopolio sobre el poder y sobre la definición de la lógica del campo, en contra de aquellos que pelean por esas posiciones.

Bourdieu habla de tres diferentes tipos de estrategia para enfrentar la lucha en el campo, conservación, sucesión y subversión.

Las estrategias de conservación tienden a mantener las posiciones dominantes mediante el ejercicio legítimo del poder.

Las estrategias de sucesión son intentos por acceder a ellas por parte de nuevos agentes, que ante la condición de ejercicio legítimo del poder de los dominantes, buscan vías para acceder a esas posiciones sin deslegitimar las

[30] BOURDIEU, Pierre, *La reproduction*, ed. Minuit, Paris, 1971, Pp. 34-67.

modalidades de ejercicio del poder existentes.

Finalmente la estrategia de subversión representa la lucha por restar poder a las posiciones de poder existentes por vía de la deslegitimación[31].

Un aspecto crucial del análisis de Bourdieu, reside en consider que las dos estrategias de oposición se encuentran estrechamente relacionadas, es decir una genera a la otra; de modo que la posición de los ortodoxos se define en razón de la oposición con los heterodoxos y la defensa de los privilegios de unos y otros, se convierte en la base de la subversión.

Bourdieu enfatiza la importancia de lo que él denomina el efecto de la doxa, a la que ve como la representación de un tácito acuerdo de los límites de la lucha entre quienes sostienen las posiciones heterodoxas y las ortodoxas. Esto significa, para el agente, entender que existe una posición antagónica a la suya; de ahí que reafirme su propia posición, pero sobre todo, esta doxa consagra el reconocimiento de la posición antagónica como una forma de reconocimiento del límite de la lucha. La idea de doxa coincide en cierto sentido con el concepto durkheimiano de consciencia colectiva como construcción de la identidad grupal determinada por los grupos opuestos. La diferencia en Bourdieu reside en que según su óptica, ésta se manifiesta de manera específica en la lógica de cada campo, más allá de cualquier forma de representación tácita de entendimientos válidos para la sociedad entera[32].

De manera análoga al caso de la doxa la existencia de cada campo presupone y produce una forma particular de illusio, que Bourdieu define como una creencia o aceptación del valor del juego en el campo, es decir, un reconocimiento y respeto de las reglas del juego que es percibido como necesario para asegurar su pertenencia en el campo.

Este efecto del actuar en el campo, permite que el comportamiento del agente se desarrolle en complicidad con la aceptación de las reglas de su lógica interna, y lo conduzca a "desconocer" aquello que las determina, de modo que predispone a jugar, sin desestimar la pertinencia del juego[33].

[31] SWARTZ, David, op. cit. p. 125-126.

[32] Idem. Pág. 130.

[33] BOURDIEU, Pierre, *Meditaciones pascalianas*, Anagrama, Barcelona, 1995, p. 252.

Bourdieu habla de una autonomía relativa de los campos para explicar el carácter dual de sus interconexiones con una independencia de los factores externos[34].

Los campos están estructurados como una significativa dimensión de sus propios mecanismos internos de desarrollo, por ello, adquieren cierta autonomía respecto al ambiente externo y establecen mecanismos objetivos de disposiciones y acciones de los agentes. De este modo, al ejercerse una posición de dominación o dominado y al efectuar la lucha por tomar una posició; lo que sostiene al campo es una tensión de fuerzas construida de forma específica en cada campo, lo que expresa su autonomía. Así, el campo crea sus propios intereses organizacionales y profesionales, que se diferencian significativamente de los externos y la autonomía se expresa como la capacidad de retraducir y reinterpretar las demandas externas de acuerdo a lógica propia[35].

Bourdieu asocia la autonomía de los campos con el concepto de poder simbólico. Cuando los campos surgen en autonomía del poder económico y político, obtienen una ganancia de poder simbólico, es decir, se vuelven capaces de legitimar los acuerdos sociales a su interior y conforme más autónomos son, más poder simbólico adquieren para preservar su autonomía. En otras palabras, las áreas donde hay prácticas competitivas contribuyen a reforzar el orden social, cuando se convierten en más diferenciadas y autónomas de la influencia externa y por tanto capaces de capturar a los agentes en sus propias jerarquías y distinciones competitivas legítimas[36].

Bourdieu conceptualiza las relaciones entre los diferentes campos en términos de una homologación estructural y funcional, que define como una «semejanza dentro de una diferencia»[37]. Los campos son autónomos en la medida en que

[34] A Louis Althusser se le atribuye la hipótesis de una autonomía relativa de lo cultural respecto a las determinaciones económicas en su modelo de los aparatos ideológicos del Estado, Bourdieu por su parte, comparte con él la oposición con los marxistas ortodoxos que ven al ámbito cultural como mero reflejo de la estructura económica en: Swartz op. cit. 137.

[35] BOURDIEU, Pierre, *Las reglas del arte*, Anagrama, Barcelona, 1995. p 143-144.

[36] En una analogía con la perspectiva de Durkheim, respecto a la paradoja de la solidaridad orgánica de la creciente especialización e individualismo, que derivan de la división del trabajo y que a su vez generan una nueva base para la solidaridad social, Bourdieu ve en la diferenciación y desarrollo de la autonomía relativa de los campos, nuevos mecanismos para la reproducción de la sociedad, en: Swartz, op. cit. 140.

[37] BOURDIEU, Pierre, *Las reglas del arte*, Anagrama, Barcelona, 1995. p 143-144.

desarrollen propiedades isomórficas, como la condición de determinación interna de la posición de dominancia y subordinación, y sus propias estrategias de exclusión y usurpación de posiciones; asi como los mecanismos de reproducción y cambio. En todo ello, el poder simbólico juega un papel fundamental, ya que se convierte en una amalgama de todos estos procesos al legitimar los acuerdos y las cláusulas de cambio de los acuerdos; de modo que se constituye en una especie de garante de las formas específicas de ejercicio del poder en el campo.

Bourdieu considera que un isomorfismo simbólico es paralelo al isomorfismo estructural entre los campos, donde imperan las oposiciones semánticas: alto/bajo, etc. que en los campos culturales tienen la función de reafirmar las diferencias sociales.

Para Bourdieu las categorías de percepción y apreciación que funcionan en el mundo del arte por ejemplo, se reducen a oposiciones simples como: exclusivo y divulgación o vulgarización y especificidad, calidad y cantidad. Finalmente, todas ellas resultan ser formas de distinción basadas en las oposiciones sociales entre élite y masas, entre los productos de la élite y los productos de "la masa"[38].

En general, Bourdieu considera el espacio de las oposiciones en el campo, en términos de la distribución de diferentes tipos de capital: "La lógica de funcionamiento de los campos de producción de bienes culturales, junto con las estrategias de distinción que determinan sus dinámicas, originan los productos de su funcionamiento, así los diseños novedosos o a la moda, son predispuestos a funcionar diferencialmente, como significados de distinción, primero entre las fracciones de clase y después entre las clases."[39]

De este modo, la lucha en los campos produce distinciones simbólicas que son simultáneamente distinciones sociales, ellas agrupan hacia adentro y hacia fuera a los agentes. Ejemplo de ello son las escuelas de pensamiento en el ámbito académico o los estilos en el arte, donde la oposición entre ortodoxia y heterodoxia, busca la homogeneidad en la lucha por "el mantenimiento o subversión del orden simbólico".

La cultura, es entonces, una forma distinta de poder que funciona como capital, pero con sus propias reglas de ejercicio, aún así, la influencia de determinaciones políticas y económicas externas (sobre todo mediante

[38] Idem.

[39] BOURDIEU, Pierre, *La noblesse d'Etat. Grandes Ecoles et esprit de corps*, Minuit, París, 1989, 335.

mecanismos que operan indirectamente y a largo plazo) es innegable, pero Bourdieu observa que la autonomía se vuelve creciente, en la medida en que transcurre la evolución histórica del campo. Esta es una de las conclusiones de su estudio sobre el caso del mercado del arte que analiza a profundidad en su libro Las reglas del arte, donde da cuenta de cómo la inercia de su desarrollo asutónomo posibilita el nacimiento de cuerpos de especialistas que son progresivamente más capaces de transmitir y controlar su propio estatus particular, en el ámbito la cultura, lo cual queda emblematizado en la apuesta del "arte por el arte" promovida por Baudelaire y Flaubert en el siglo XIX[40].

A modo de conclusión

Mediante la economía de las prácticas culturales, Bourdieu busca desde la bifurcación clásica idealismo/materialismo, re-apropiarse de la totalidad de la acción de la vida humana haciéndola objeto de su ciencia de la práctica y viéndola, fundamentalmente, como cargada de interés, pero al mismo tiempo, reconociendo que su puesta en marcha se da a través de formas negadas o «desconocidas» del ejercicio del poder, que se ejecutan con el fin de lograr una acumulación de capital cultural.

Justamente, como en la sociología fenomenológica desarrollada por Alfred Schütz, por objetivismo, Bourdieu entiende una orientación intelectual hacia el mundo social que busca construir las relaciones objetivas con la estructura, las prácticas y las representaciones sociales. El objetivismo presupone un rompimiento con la experiencia inmediata, sitúa la experiencia primaria del mundo social (entre comillas) y pretende descubrir la estructura y los principios desde los cuales esta experiencia primaria depende, pero que no es directamente visible como tal. Bourdieu bosqueja su teoría del poder simbólico desde ese objetivismo, plantea una teoría estructuralista de los signos y los símbolos a fin de identificar la fuente de ese poder en la relación entre los sistemas simbólicos y la estructura social. Según su enfoque, el poder simbólico no estaría en los símbolos ni en las palabras per se, pero sí en la creencia y legitimidad de quien las expresa. Para Bourdieu el poder simbólico reside entonces, no en la fuerza significativa de las ideas, sino en su relación con la estructura que está expresada en la posición del agente en el espacio social, que a su vez se sintetiza en los símbolos visibles de

[40] BOURDIEU, Pierre, *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario.* ed. Anagrama, Barcelona, 1995, p 80-81.

su investidura. El poder simbólico es definido por Bourdieu a partir de la relación de determinación social de quien ejerce el poder y lo ostenta, que se da en la auténtica estructura del campo en donde esa creencia es producida y reproducida.

BIBLIOGRAFÍA:

* Boudieu, Pierre, Esquisse d'une théorie de la pratique. Editions du Seuil, Paris.
—— La domination masculine. Editions du Seuil París, 1998.
—— La noblesse d'Etat: Grands coros et grandes écoles, ed. Minuit, París, 1989.
—— La reproducction, Minuit, Paris, 1971.
—— Language and symbolic power, Harvard University Press, Cambridge, 1991.
—— Las reglas del arte, Anagrama, Barcelona, 1995.
—— Le sens pratique, Ed. Minuit, París, 1980.
—— Meditaciones pascalianas, Ed. Anagrama, Barcelona.
—— Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción, Ed. Anagrama, Barcelona, 1997.
—— "Lidentité et la représentation. Elements pour une theorie du champ politique", en Actes de la recherche en Sciences Sociales, No. 35 noviembre, 1980.
—— "Sur le pouvoir symbolique" en Annales, mayo-junio 1977.
* Durkheim, Emile, Las reglas del método sociológico, ed. Coyoacán, México D.F., 1995.
* Lehire, Bernard, Le travail sociologique de Pierre Bourdieu, dettes et critiques, ed. Découvert, Textes a l'appui Lyon, 1999.
* Lévi-Strauss, Claude, Anthropologie structurel, Ed. Minuit, Paris, 1958.
* Swartz, David, Culture and power. The sociology of Pierre Bourdieu. Uninversity of Chicago Press, 1997.
* Wacquant, Löic J.D. "How to read Bourdieu", en Invitation for a Reflexive Sociology. Ed. University of Chicago Press. Chicago 1992.
* Weber, Max, Sociología de la Religión, en: Ca 3 "Modos de renuncia al mundo". Ediciones Coyoacán, 1ª. ed., 1999, México.

DEL CONSTRUCTIVISMO DE BOURDIEU AL CONSTRUCCIONISMO DE PIAGET: EN TORNO A LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS APLICADAS A LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE MÉXICO

Daniel Gutiérrez Martínez

A modo de introducción

El planteamiento de Bourdieu, se focaliza principalmente en los factores de reproducción social y los procesos de dominación de una visión y creencias del mundo (doxa), de un grupo específico sobre otro. Es la confrontación/ cohabitación o (combate/ lucha) de maneras de ver y actuar diferenciadas en un espacio de interrelación social específico. Por tanto, el análisis de la educación o del sistema educativo puede plantearse bajo la dinámica, de una visión del mundo imponiéndose sobre otras. Ciertamente el planteamiento de Bourdieu, con respecto al sistema educativo francés no se inscribe –al menos en primera instancia– en una dinámica de divisiones étnicas diferenciadas como podría ser el caso de México, sino más bien en una dinámica de clases sociales. Pero este enfoque no nulifica la posibilidad de un análisis –ya no en términos de clases sociales– sino en términos de una sociedad jerarquizada a partir de su posición en clases étnicas. Para entender la envergadura de la reflexión de Bourdieu en el tema de las políticas educativas aplicadas a los pueblos indígenas, habría entonces que circunscribirla en el campo de las visiones, actitudes y comportamientos culturalmente diferenciados. Y en este sentido la escuela ha sido el medio más eficaz para reproducir y legitimar un sistema en donde prepondera una de las tantas visiones del mundo (en este

caso la hispana-católica-racionalista) que existen en un territorio específico (aquí es el caso de México).

Ahora bien, es importante tomar en cuenta que Bourdieu no niega la capacidad del agente social a aprender de diferentes experiencias y construir diferentes respuestas y reacciones en cada momento social e histórico. El enfoque de la sociedad presentada por Bourdieu se funda bajo dos aspectos indisociables. Por un lado, la sociedad global esta jerarquizada en núcleos sociales, definidos en un enfoque estático, por posiciones sociales ligadas a las desigualdades de distribución de los capitales, y en un enfoque dinámico por las trayectorias sociales diferenciadas, en donde la distribución desigualitaria de los capitales tiene una tendencia marcada a la estabilidad, ligada a las estrategias de reproducción de los diferentes agentes. Por otra parte, la sociedad no es un conjunto unificado, ella constituye numerosos campos sociales en donde la estructura presenta homologías con aquellas del espacio social. Así, el marco conceptual de este autor, es el de una sociología relacional con el fin de sobrepasar las falsas alternativas, particularmente aquellas que oponen individuo y sociedad, y en donde una distinción de este orden se presenta poco pertinente.

Para Bourdieu esta oposición es artificial, ya que el habitus se interpone como una mediación entre las relaciones objetivas y los comportamientos individuales. Nuestras prácticas no son más que ejecuciones de normas explícitas, pero que traducen un sentido del juego que nosotros hemos adquirido por la *vía* del habitus; el sentido práctico. Es en este eje de reflexión que Bourdieu define al individuo como un agente social más que como un actor social. El agente social actúa (del interior), pero también (hacia el exterior). A partir de este postulado, es posible prospectar una verdadera economía de las practicas, en donde el termino *economía* es tomado en un sentido amplio, de orden de la estructura y de la lógica social. Es en este sentido que podemos vincular el constructivismo bourdiano, al construccionismo piagetiano.

Del constructivismo, al construccionismo.

Efectivamente para Bourdieu se puede hablar también de estructuralismo constructivista para describir su proposición teórica.

"Por constructivismo, quiero decir que hay una génesis social de un lado de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción [...] *y por el otro lado de las estructuras sociales"*[1].

Por otro lado, Jean Piaget, contemporáneo a Bourdieu, tiene una serie de rupturas con las filosofías dominantes de su época. Para tratar de responder a sus apetencias de conocimiento, Piaget construyó una nueva epistemología que contuviera los diferentes conceptos y teorías que validaran sus observaciones. Al mismo tiempo construyó una serie de modelos de experimentación que se conjuntaron bajo el nombre de psicología genética y que tenían como fin establecer una serie de herramientas empíricas que pudieran corroborar algunas construcciones epistemológicas.

Para llevar a cabo una construcción teórica a partir de estos dos autores, veamos más en detalle lo que cada uno de estos paradigmas nos aporta para la movilización del estudio de las políticas educativas aplicadas a los pueblos indígenas, tomando en cuenta cada uno de ellos como complementarios entre sí.

Dentro del planteamiento de Bourdieu, las nociones de campos, capital y habitus, corresponden a las aportaciones más notorias dentro de la reflexión del estructuralismo genético y que serán esenciales para la comprensión de nuestra problemática planteada. Por ello se cree necesario hacer una breve mención de lo que cada noción significa en el análisis social.

Campos, capital y espacio social.

Para tener un panorama más completo de estas tres nociones, habría que considerar que las sociedades industriales se caracterizan por la ausencia de jerarquía social jurídicamente definida. El estudio de la diferenciación social supone entonces la elaboración de una clave de análisis que permita entender las desigualdades entre los grupos sociales. Bourdieu va a proponer un enfoque en términos de espacio social de los grupos y sus relaciones, pero también para comprender la tendencia con respecto a la reproducción del orden social.

[1] BOURDIEU, Pierre. Choses Dites. Pág. 147.

Veamos la siguiente gráfica *"Campos, capital y Espacio social"*, que nos muestra cómo para Bourdieu la sociedad está compuesta por una variedad de campos (religiosos, políticos, económicos, simbólicos). Estos campos son llamados así, por la referencia que tienen con el espacio social en donde se encuentran entre sí en constante lucha y confrontación. Lo que significa que en una sociedad especifica, encontraremos un campo predominante sobre los otros. Por otro lado estos campos en su interior están jerarquizados por una distribución desigual de lo que Bourdieu llama capitales. Así encontramos una sociedad jerarquizada en su exterior a partir del peso que pueda tener cada campo en cada sociedad, y una sociedad jerarquizada en el interior de estos campos a través de la acumulación de capital. La descripción de la sociedad en términos de campos permite acentuar la dimensión relacional de las posiciones sociales. Partiendo del principio metodológico que un hecho social se construye, Bourdieu pone en obra criterios de clasificación para dar cuenta de la estructura social. La expresión de *Espacio social* marca una ruptura con las representaciones tradicionales de la jerarquía social fundadas en una visión piramidal de la sociedad.

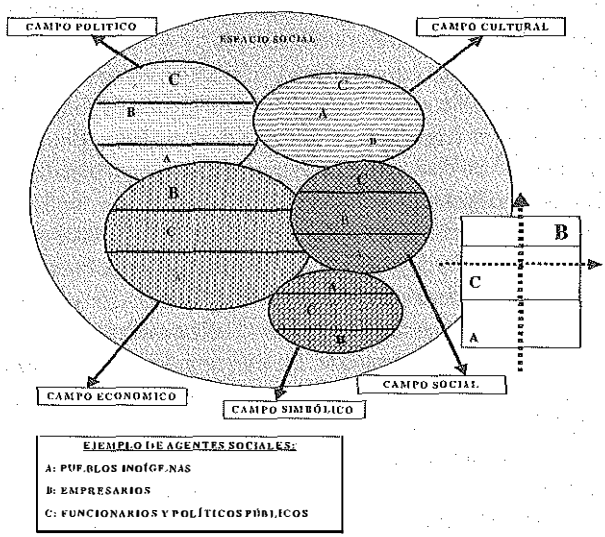
"Uno puede así representar el mundo social bajo la forma de un espacio (a varias dimensiones) construida sobre la base de principios de diferenciación o de distribución constituidas por el conjunto de propiedades accionantes en el universo social considerado. (...) Los agentes y los grupos de agentes están así definidos por sus posiciones relativas en este espacio. Cada uno de ellos está cantonado en una posición o en una clase precisa de posiciones semejantes (es decir, en una región determinada del espacio) y no se puede ocupar realmente - incluso si se puede hacer a través del pensamiento- dos regiones opuestas del espacio. (...) Se puede describir el espacio social como un espacio multidimensional de posiciones de manera que toda posición actual pueda ser definida en función de un sistema multidimensional de coordenadas en las cuales los valores corresponden a los valores de diferentes variables pertinentes: los agentes se distribuyen así, en la primera dimensión, según el volumen global del capital que ellos poseen y, en el segundo, según la composición de su capital –es decir según el peso relativo de las diferentes especies en el conjunto de sus posesiones"[2].

[2] BOURDIEU, Pierre, *Espace social et genèse des « clases »*, 1984, Pág.3.

En otras palabras, Bourdieu hace un análisis en términos de campos sociales, donde, la sociedad es un conjunto con campos sociales, más o menos autónomos, atravesados por una lucha entre fuerzas. En el fondo, en la teoría de los campos, existe la constatación que el mundo social es el lugar de un proceso de diferenciación progresiva que distingue las funciones religiosas, económicas, jurídicas, políticas, etc. Así, un campo puede ser considerado como un mercado donde los actores se comportan como competidores.

"*En términos analíticos, un campo puede estar definido como una red, o una configuración de relaciones objetivas entre las posiciones [...] En las sociedades altamente diferenciadas, el cosmos social está constituido por el conjunto de esos microcosmos sociales relativamente autónomos, espacios de relaciones objetivas que son el lugar de una lógica y de una necesidad especificas e irreductibles a aquellas que reaccionan con los otros campos, como el campo artístico, el campo religioso o el campo económico obedeciendo a lógicas diferentes*"[3].

GRÁFICA 1
SOCIEDAD DIFERENCIADA
CAMPOS, CAPITAL Y ESPACIO SOCIAL[4]



[3] BOURDIEU, Pierre, entrevistas con L.J.D Wacquant, 1992, p.72

[4] El campo cultural no se jerarquizó, ya que todo depende de lo que se define por cultura o la cultura dominante que persista.

El juego de estas luchas es la acumulación de la forma de capital que permite asegurar la dominación del campo. En ese sentido, el campo es un espacio de fuerzas opuestas. Las estrategias de los jugadores van a depender del volumen del capital, de su estructura, y del objetivo del juego. Los individuos que dominan van a optar por una actitud de conservación. Pero los jugadores también pueden buscar transformar las reglas del juego, desacreditando por ejemplo el tipo de capital sobre el cual se apoya la fuerza de su adversario, es lo que se llaman estrategias de subversión. En las políticas educativas, el capital étnico ha sido en la mayoría de las veces desacreditado y por tanto desprestigiado como fuente de saber.

Los campos no son espacios con las fronteras estrictamente delimitadas, totalmente autónomas: estos están articulados entre ellos. La posición de los agentes sociales en un campo, es dependiente de su posición en el espacio social, existe entonces una homología entre la estructura social y los campos sociales, cada campo, aunque posee su propia lógica y una relativa autonomía, está atravesado por problemáticas idénticas a las que se oponen las diferentes clases. El campo económico parece ser el más criticado por Bourdieu, ya que se apoya sobre una lógica específica, opuesta a las sociedades "tradicionales". En las sociedades indígenas, la producción y el intercambio son fundamentalmente actividades sociales. Los intercambios, no monetarios, se fijan en los lazos sociales y se efectúan como dones gratuitos en los cuales se espera que ellos sean pagados bajo otras lógicas de reciprocidad. Es decir, el aspecto utilitario es secundario en este tipo de sociedades. Bourdieu no excluye los análisis weberianos en donde la emergencia de un grupo social específico como lo es la burguesía coincide con el nacimiento de valores que fundan una forma de capitalismo, es decir, como diría Polanyi (1944), la constitución económica es inseparable del desarrollo de una filosofía liberal: la noción de interés económico, en el sentido de la maximización del beneficio y la minimización de costos, tal cual se pueden observar en el modelo del *hommos oeconomicus*, es una construcción históricamente y socialmente situada. En este sentido el Estado interviene como regulador de esta dinámica; ya sea que se realice a través de las instituciones escolares o a través de las instancias mediáticas especializadas. Así, en cada contexto histórico y geográfico encontraremos que varían los tipos de campos que rigen los valores y comportamientos[5]. Ahora bien, las diferentes formas de capital permiten estructurar el espacio social, de manera que la noción de capital, aunque proviene de un enfoque económico, se puede utilizar para describir contextos de acumulación, de inversión, de transmisión hereditaria, etc. Estas características hacen un

[5] Como podemos observar en la Gráfica 1, los tres agentes sociales que fungen como ejemplo (pueblos indígenas «A», empresarios «B» y funcionarios y políticos públicos «C», se sitúan en los diferentes campos, en términos de jerarquía social, según el grado de capital que tenga cada

concepto heurístico, que se puede usar no solamente a partir de una función económica, sino para el análisis social, cultural o educativo.

Así podemos decir que la posición de los agentes sociales en el espacio de las clases sociales depende del volumen y de la estructura de su capital. Entre las diferentes formas de capital, es el capital económico y el capital cultural que proporcionan los criterios de diferenciación que caracterizan la construcción del espacio social de las sociedades desarrolladas.

Por otro lado, la manera en la cual podemos entender la relación entre el agente social y la estructura es a través de la noción del Habitus, que es un concepto central de la sociología bourdiana. Este proporciona la articulación, la mediación entre lo individual y lo colectivo. La socialización, según Bourdieu, asegura la incorporación de los habitus de grupo.

El concepto de habitus permite comprender el conjunto de los mecanismos a través de los cuales los individuos transmiten y crean relaciones sociales entre los hombres y asimilan las normas, los valores y las creencias de una sociedad o de una colectividad. La intensidad de las adquisiciones varia según la edad; así uno distingue tradicionalmente la socialización primaria, o socialización del niño, y las socializaciones secundarias, en los procesos de aprendizaje y de adaptación de los individuos a lo largo de su vida.

Para Bourdieu la socialización está caracterizada por la formación del habitus, concepto que él define de la manera siguiente.

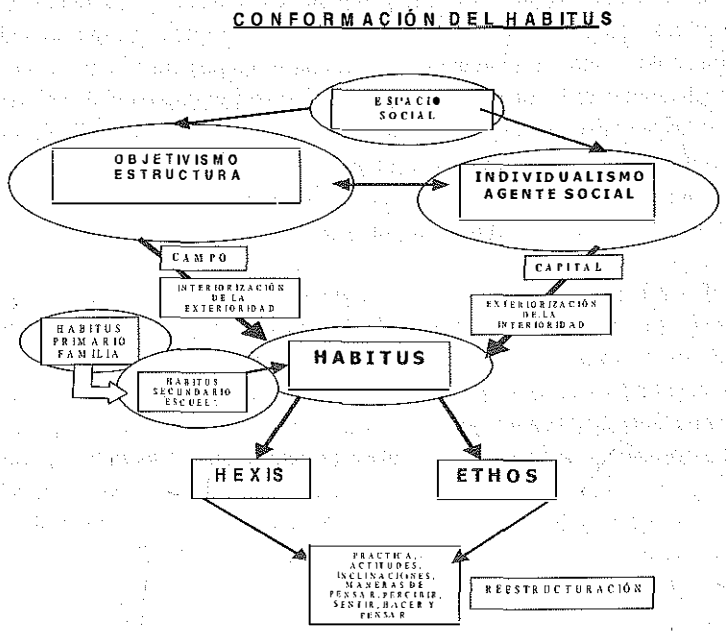
"Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposición durables y transportables, estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir en tanto que principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su fin sin suponer el objetivo consciente de fines y de control expresamente manifestado"[6].

uno, observando así que si bien el agente « B » está en el más alto grado en el Campo económico, no lo está por tanto en el Campo simbólico. Sin embargo, como el Campo económico tiene más peso en el Espacio social (al menos en la actualidad) encontraremos una homología entre el campo global y el campo económico, de manera que encontraremos el agente social B en la jerarquía más alta, y por tanto influyendo sobre los otros campos. De ahí que la esfera que representa el Campo económico este más grande con respecto a las demás.

[6] BOURDIEU, Pierre. *Le sens Pratique* 1980, pp. 88-89.

Esta definición subraya que el habitus es un sistema de disposiciones durables adquiridas por el individuo en el curso del proceso de socialización. Las disposiciones son actitudes, inclinaciones para percibir, sentir, hacer y pensar, interiorizadas por los individuos por el hecho de que sus condiciones objetivas de existencia funcionan como principios inconscientes de la acción, de la percepción y de la reflexión.

GRAFICA 2



La interiorización constituye un mecanismo esencial de la socialización en la medida en que los comportamientos y los valores aprendidos están considerados como lógicos, como naturales, casi instintivos; es decir la interiorización permite actuar sin estar obligado de acordarse explícitamente de las reglas que hace falta tener en mente para actuar. Se pueden distinguir dos componentes del habitus. Hablaremos de *ethos* para designar los principios o los valores en el estado practico, la forma interiorizada y no consciente de la moral que regula la conducta cotidiana: son los esquemas en acción, pero de manera inconsciente (el *ethos* se opone así a la ética, que es la forma teórica, argumentada, explícita y codificada de la moral). El *hexis* corporal corresponde a las posturas, disposiciones del cuerpo, relaciones al cuerpo, interiorizadas inconscientemente por el individuo en el curso de su historia.

El habitus es una clave de lectura en la cual nosotros percibimos y juzgamos la realidad: es el productor de nuestras practicas. Estas dos ventanas son indisociables y en el fondo es lo que define la personalidad de un individuo. La pertenencia social estructura las adquisiciones y produce un habitus de grupo.

"*Las representaciones de los agentes varían según su posición y según su habitus, como sistema de esquemas de percepción y de apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que ellos adquieren a través de la experiencia durable de una posición en el mundo social*"[7].

Así el habitus puede ser considerado como un mecanismo de interiorización de la exterioridad. Cabe señalar que nuevas adquisiciones se van integrando al conjunto formando así, un solo habitus que no cesa de adaptarse, de ajustarse en función de las necesidades inherentes. El habitus es una estructura interna siempre en vías de reestructuración. Es el producto de nuestra experiencia pasada y presente, que muestra que el comportamiento no está totalmente fijo. Lo que significa que nuestras prácticas y representaciones no están ni totalmente determinadas (ya que hay campo de elección), ni totalmente libres, (ya que las elecciones están orientadas por el habitus). Cada individuo no es más que la variante de un habitus de un grupo dado, las diferencias de personalidad individual no son más que una variante de una personalidad social, ella misma no es más que le producto de un habitus de clase.

En este sentido cada campo está marcado por los agentes dotados de un habitus idéntico. Si el habitus es el producto de la pertenencia social, éste se

[7] BOURDIEU, Pierre. *Choses dites* 1987, p. 156.

estructura igualmente en relación con un campo. Todo campo ejerce sobre los agentes una acción pedagógica multiforme teniendo como efecto la adquicisión de los saberes indispensables a una inscripción correcta en las relaciones sociales.

A partir de este breve planteamiento teórico, podemos suponer que los programas educativos realizados y concebidos a lo largo de la historia de la educación en México contienen un habitus específico de una esfera de la sociedad. Ciertamente este habitus se ha ido reestructurando con el tiempo y se adapta a los cambios, pero sin lugar a dudas la esencia del habitus, el núcleo duro –parafraseando a Lopez Austin– de este habitus continúa existiendo hasta la actualidad.

De hecho, Bourdieu plantea que el mundo está constituido por una gama de diversidades, y es precisamente en el ámbito de la escuela en donde se puede percibir este prisma de posibilidades y la dominación de un habitus específico sobre otros. Es en el sistema escolar asociado al sistema nacional que se ha planteado bajo la existencia de formas unificadoras y que nulifican las diferencias. A este respecto M. Foucault había planteado el proceso de construcción sistemático de una tecnología del disciplinamiento a partir del siglo XVII, y si bien se trataba la mayor parte del tiempo de estudios de casos carcelarios, el planteamiento se ha podido llevar hasta los ámbitos educativos, en donde el disciplinamiento está enfocado a la obediencia y a la reproducción de una serie de valores instituidos legítimamente pero que corresponden a una sola visión del mundo. La forma de disponer los muebles en las aulas, la manera de sancionar, de calificar son dispositivos que responden a una forma de disciplinamiento mental y corporal. En este sentido hay que llamar la atención que los sistemas educativos que han predominado en los últimos cinco siglos corresponden a una lógica específica y que encuentra su más firme consolidación con el advenimiento del pensamiento de la ilustración y de la racionalización. Así los contenidos y las premisas que fundamentan los programas educativos establecidos en la mayor parte de los países occidentales como en México, pueden ser esquematizados a partir de tres elementos primordiales: unicidad, control, vacío.

La unicidad funciona bajo la misma lógica que la doxa, es decir como la doctrina inmersa en cada programa educativo, las consignas que deben ser respetadas y que por lo general no son cuestionadas, la doxa es la parte que involucra al acto de fe y funge como credo constitutivo en los programas educativos. "*La doxa es un punto de vista particular, el punto de vista de los dominantes, que se presenta*

y se impone como punto de vista universal; el punto de vista de aquellos que dominan dominando el Estado"[8].

El control por su parte, funciona como el *hexis* en los programas educativos, es la manera en la cual se conforman las dinámicas corporales, son las formas enseñadas en "las maneras", las posturas, las disposiciones del cuerpo que están contenidas en cada programa e infraestructura educativa. Finalmente el Vacío funciona como el ethos en los programas educativos, como la moral interiorizada que se debe respetar y reproducir, como la manera en que las cosas deben de realizarse, son los principios y valores morales básicos llevados a la práctica que regula la conducta cotidiana. Ciertamente estos tres aspectos se combinan y coexisten a lo largo de la elaboración de los programas educativos. Veamos un poco más con detalle cada una de estas nociones.

La unicidad tiene que ver con la visión del mundo que favorece la existencia de la unidad alrededor de la cual fluyen los diversos aspectos del mundo social. Se trata al mismo tiempo de una centralidad, ya sea en las instancias de decisión, de expresión y de intercambio. Ciertamente en una primera instancia la centralidad estaba conferida a la tierra, luego a Dios, finalmente al hombre y en la actualidad esta centralidad se refleja en la institucionalidad y la burocracia. La unicidad también la podemos encontrar en diversas representaciones (religiosa, política, social, económica y educativa), ya sea que se trate de la consideración a una sola divinidad, de un solo método científico, de un solo monarca, de un solo gobierno, de una sola cultura, de una sola raza. Esto incluso se refleja en los sistemas educativos con el fomento a la competitividad individual, más que al trabajo en equipo. Los alumnos aprenden a trabajar por sí solos pero no ha conformar proyectos en grupos diferenciados, concibiéndolo como parte de una misma colectividad.

Por otro lado el control tiene que ver con todos los procesos del establecimiento de dispositivos de pacificación, adoctrinamiento del espíritu crítico y promoción de la iniciativa. Los modos de aprendizaje que inculcan solamente el aprendizaje por memoria, sin llevarla a un ámbito de creación y creatividad, se inscriben en los procesos educativos que incitan al control y al sometimiento. La *jerarquización* de la autoridad escolar, los procedimientos de castigo son dinámicas que incitan al pastoreo y seguimiento en masa de los aprendices, sin una promoción a la autonomía, sin que por tanto se pierda el sentido de la complementariedad. Sin lugar a dudas el sentido de control se dinamiza desde las altas esferas del establecimiento de una

[8] BOURDIEU, Pierre. *Raisons Pratiques, sur la théorie de l'action.* 1994, Pág.129.

entidad divina magnánima e incuestionable, hasta la jerarquía del patriarcado en los grupos y familias. Asimismo, el control tiene que ver con una concepción del mundo instaurada en el desarrollo particular de occidente. Por ejemplo, con Newton y las bases de la enseñanza científica, llegamos a la concepción de la naturaleza como una sustancia inerte, cuantificable, extensiva, mecánica y pasiva, extraña a la finalidad del hombre y por tanto controlable y manipulable por él mismo y asociado sobre todo a los intereses de los beneficiarios del poder de control creciente, que tienen el afán de dominar, transformar la Naturaleza y concebirla como una pura maquina a su servicio. En otras palabras, el mundo y la educación se han ido asociando a la Técnica que ayuda a perfeccionar los sentidos de los humanos. Ya no se trata de observar la naturaleza sino de construirla y producirla. Por ejemplo, Boyle creo la tecnología experimental (la bomba de aire), a partir de ese momento se concibió la naturaleza como un laboratorio en tanto que un sistema cerrado, inventando el estilo empírico de una ciencia que influyó en todos los ámbitos de la vida social y en los programas educativos mismos. De esta manera, los hechos y los datos de las ciencias naturales y sociales no son "naturales y objetivos", sino que son construidos y producidos por los dispositivos tecnológicos y experimentales puestos en pie por los científicos (naturales y sociales) creándose así un testimonio consensuado. Se pasan de dispositivos y saberes locales a hechos universales, por lo cual se consolida el método de cuantificación como la manera de crear y hacer creer que la naturaleza producida en laboratorios es la realidad y por tanto como susceptible de ser controlada y transformada. Por último la promoción de autoría de los conocimientos plantea una dinámica de control sobre quién posee la reproducción de los conocimientos. En otras palabras, el fomento a una sociedad no anónima y dadivosa de sus conocimientos, sin búsqueda alguna de recompensa y gratitud, promueve la instauración de una sociedad de control de la producción de conocimiento y la legitimidad de difundirlos.

Finalmente, el vacío en cuanto a un concepto y noción del mundo ha repercutido principalmente en el proceso de racionalización del mundo y matematización de los procesos de construcción del conocimiento que ha deslegitimado otro tipo de saberes. El enaltecimiento de las cifras (en árabe *al-cif*, significa: vacío), repercutió en el desarrollo del pensamiento lógico-formal, es decir en la construcción de diferencias formales que rechazaban toda asociación a la construcción del conocimiento sensible y basado en la intuición. Al aceptar el vacío como noción y concepción del mundo se acepta que la Naturaleza es vacía, y por tanto se puede desarrollar una concepción plenamente formal de la misma, sin contrición, ni contenido específico. Así, la Forma del saber (el método) se convierte en el elemento más importante en los sistemas de construcción de conocimiento siendo así ontológica y lógicamente primera a la

sustancia. Se pasa entonces a la enseñanza de una concepción basada en lo que se puede formalizar y lo abstracto, en oposición a un modo de educar asociado a lo sensible y subjetivo, enalteciendo el sentido de competitividad y cuantificación de los logros. Por tanto las transformaciones en lo teórico, metodológico y práctico se reflejarán en los sistemas educativos de cualquier contexto geográfico que se apegue a estas premisas.

Encontramos así en el habitus que conforma los pueblos indígenas, una oposición a este mundo concebido de manera ordenada. En donde, por el contrario se concibe la Naturaleza cualitativa y no plenamente matematizable, un mundo concebido de manera no homogénea, ni lisa, un mundo complejo, diferenciado cualitativamente. Un mundo que no fue en un momento dado aceptable para los teólogos y los físicos, ya que no era posible concebir una ciencia si no se concebía el mundo de manera unidimensional, homogénea y lisa[9].

Estas características primordiales provenientes de un sistema mental están contenidas en las políticas educativas implantadas en los países occidentales y en este caso en México desde la época colonial, las guerras de independencias, hasta hoy avanzado el siglo XXI. En la actualidad ciertamente ha habido algunos cambios en cuanto a la manera de concebir el mundo –diríamos que regresamos a un mundo concebido de manera plural y diversa (multiculturalidad)– que ciertamente ha influenciado en los nuevos programas educativos. Sin embargo, es importante recalcar que existe una estrecha relación entre estructuras educativas (con un habitus específico), y agentes sociales (pueblos indígenas) asimilando constantemente el establecimiento de dichas políticas. En otras palabras es totalmente comprensible

[9] Contrariamente a lo que se piensa que la Iglesia fue un freno para el desarrollo científico y la mentalidad numérica, podemos afirmar que el desarrollo escolástico sobre el pecado y el purgatorio se encuentran la transformación metodológica de un mundo esencialista y cualitativo a un mundo cuantitativo. Es decir, se pasó de la naturaleza cualitativa de los pecados, a la cuantificación de los días/años/siglos en el purgatorio, a la cuantificación de los pecados con relación a las oraciones de salvación y a la relación entre la penitencia y el dinero. Se trata así de la contabilidad del más allá, que se relaciona con la Topología y las Relaciones de Orden que sirven de fundamento en las matemáticas como lo establecieron Russell y Sinaceur. Esta transformación no es anodina ya que marcó el cambio de concebir una linealidad y un movimiento uniforme, en donde se buscan causas directas que llegan a la explicación del mundo, algo impensable antes del siglo XIX. Newton al concebir la Naturaleza vacía, pudo aplicar y concretizar el proyecto euclídeo de la matematización del mundo. Las repercusiones llevan entonces a la dualidad en el análisis de lo local y lo concreto y al análisis de lo global y lo abstracto, un mundo pensado, como único y finito. Mientras que en la mayoría de los pueblos indígenas la tierra se concibe como una entidad viva, concreta y cualitativamente diferenciada, que debiese respetarse su vitalidad y diversidad y por tanto solo describirla y comprenderla.

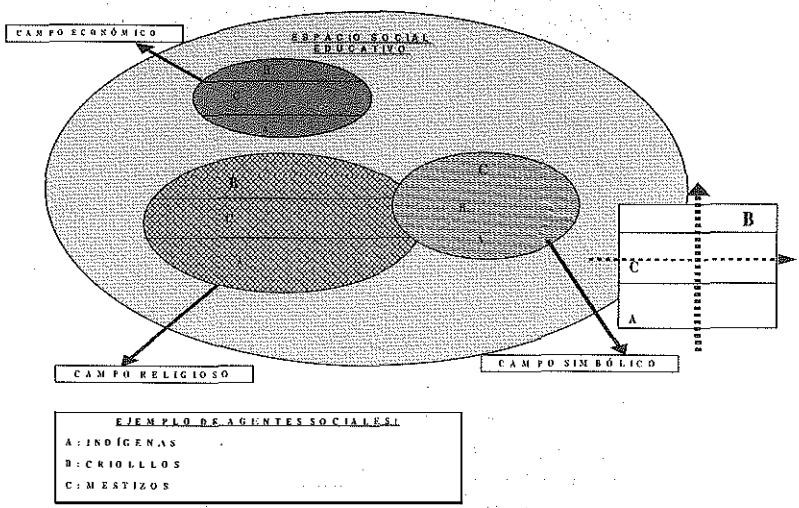
que los programas educativos implantados en los pueblos indígenas corresponden a otra visión y actitud mental frente al mundo, en donde los actores que contengan dicha forma de pensar y estén acostumbrados a actuar *ad hoc* al tipo de infraestructura fomentada en el sistema educativo, es decir conteniendo un tipo de capital específico –por herencia o educación familiar– sean los más beneficiados en el establecimiento de dichas políticas (en este caso fueron los criollos, los mestizos, los hijos de españoles, en una primera instancia y después la mayoría de la clase acomodada que heredo el capital sobre el cual se sustento la elaboración de la infraestructura educativa).

Las políticas educativas aplicadas a los pueblos indígenas.

Efectivamente, una vez establecidos los aportes teóricos del constructivismo de Bourdieu, podemos proceder a la elaboración de algunos ejemplos que nos ilustren la pertinencia de dichas proposiciones teóricas y que nos permitan comprender con mayor énfasis la problemática que yace detrás de las políticas educativas aplicadas a los pueblos indígenas a lo largo de la historia. Como podemos observar en el conjunto de Gráficas 3, los conceptos de campo, capital y habitus los hemos transportado al análisis del espacio social educativo, en donde de igual manera predominan diferentes campos que influyen en la construcción de los programas educativos, cada uno influenciado por el peso que tenga cada uno de los campos en la sociedad en un momento específico. De esta manera podemos analizar que los programas educativos aplicados durante la época colonial (1500-1819) estuvieron condicionados por el dominio que tenía el campo religioso en el espacio social.

Durante la época independentista/ nacionalista (1821-1991), el campo político vertiente de la Ilustración y de la ideología liberal predominó condicionando la planeación de los programas educativos. Las grandes preocupaciones de la época hasta entrados la década de los años ochenta del siglo XX era de orden político, en el sentido que se trataba principalmente de conformar a partir de la educación una conciencia nacional y de integridad identitaria.

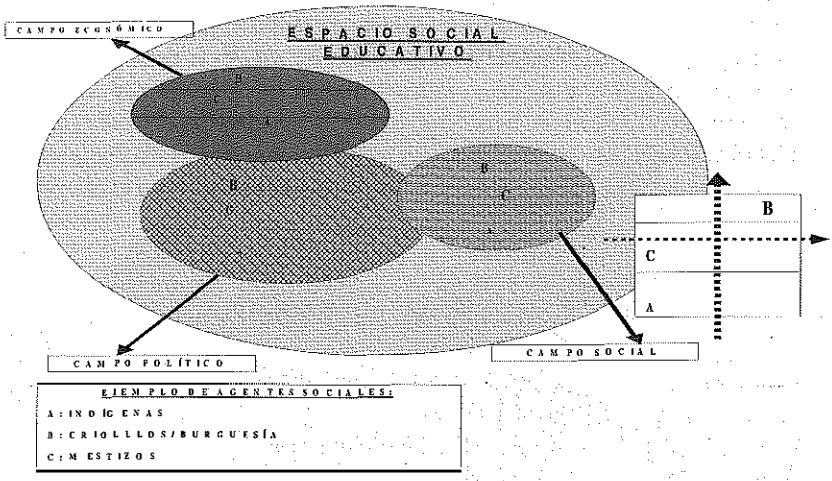
GRÁFICA 3a
SISTEMAS EDUCATIVOS DIFERENCIADOS
ÉPOCA DE LA COLONIA (1500-1819)
Elaboración: Daniel Gutiérrez M.



Donde una vez más, encontramos a los criollos y la clase burguesa (sobre todo urbana) en la esfera más alta de la jerarquía social y por tanto los más beneficiados con los programas educativos, que no se diferenciaban de los establecidos en las comunidades indígenas.

Finalmente en la época contemporánea. (1990-2000), encontramos que los campos que tienden a dominar en la elaboración de los programas educativos para los pueblos indígenas son el campo simbólico-étnico y el cultural-económico. Se podrá analizar de esta manera que las políticas educativas multiculturalistas en la actualidad contienen un cierto grado de violencia simbólica. Una vez más, encontramos a los pueblos indígenas en el estrato más bajo de la jerarquía social, sobre todo por el peso que tiene el factor económico y cultural occidental en el espacio educativo.

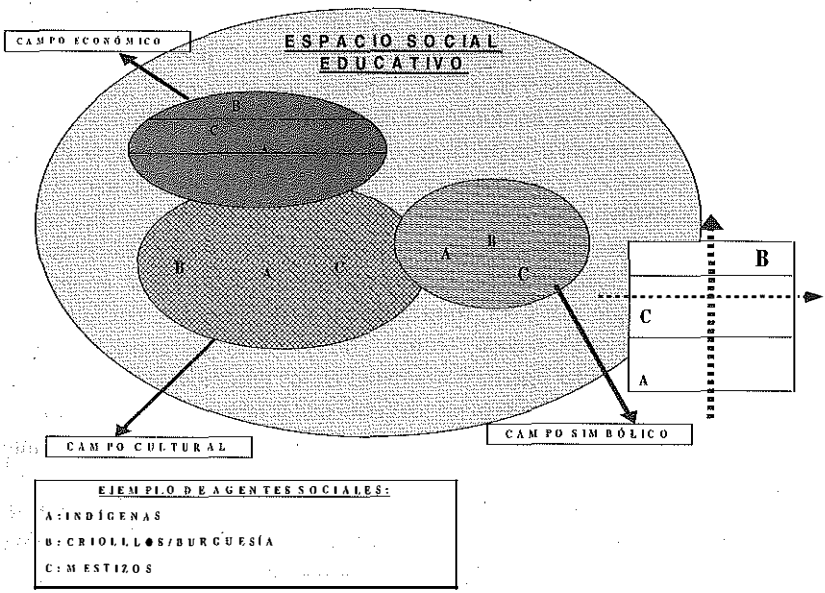
GRÁFICA 3b
SISTEMAS EDUCATIVOS DIFERENCIADOS
ÉPOCA INDEPENDENTISTA/ NACIONALISTA (1821-1991)



Ciertamente las tres divisiones responden a una lógica históricamente muy esquemática, sin embargo dentro de un análisis de gran envergadura las tres divisiones históricas responden a una dinámica cómodamente observable con los aportes teóricos aquí planteados y con la problemática esbozada. Asimismo, no hay duda que el campo económico ha tenido un peso considerable sobre el sistema educativo a lo largo de la historia. Así, podemos recordar que durante toda la época de conformación de la nación la importancia del valor económico para la construcción de escuelas y elaboración de material de los programas educativos fue esencial[10], sin embargo el campo económico no influyó con tanta importancia en la elaboración pedagógica e ideológica de los programas educativos como lo fue el campo político. Es decir, el campo económico condicionó el desarrollo de centros y estrategias de infraestructura para el sistema educativo y el apoyo del material en la elaboración de los recursos pedagógico en la educación básica, pero no tanto en el proceso ideológico de conformación de los programas y contenidos educativos.

[10] Véase los trabajos de Alberto Arnaut Salgado, a propósito de la historia de la supervisión escolar y el personal de apoyo técnico pedagógico en la educación básica en México.

GRÁFICA 3c
SISTEMAS EDUCATIVOS DIFERENCIADOS
ÉPOCA DE LA CONTEMPORÁNEA (1992-2000).



Sin lugar a dudas el análisis histórico de los sistemas educativos se inscribe en el análisis histórico de los procesos de desarrollo, ya que es la educación la principal estrategia para llevar a cabo la integración de la sociedad, sobre todo cuando tiene que ver con los pueblos indígenas. En la actualidad no es cosa nueva, el conocimiento de que dichos sistemas educativos han sido incompatibles con sus estructuras mentales y culturales, con su habitus. Además, el principal problema que existe aunado al de los programas educativos planteados en los pueblos indígenas es que hay una gran relación entre pueblos indígenas y las condiciones de pobreza y marginalidad. Asimismo sin lugar a dudas la temática del sentimiento de superioridad y de racismo hacia con estos grupos plantea un problema continuo a lo largo de la historia de las políticas educativas. Y por tanto se entrelaza con los mecanismos de sometimiento y dominación, así como un proceso inscrito en la llamada violencia simbólica. Esta situación la podemos incluso ilustrar con la actitud de los miembros de los pueblos indígenas cuando insisten en el establecimiento de escuelas y servicios para que ellos mismos se vuelvan verdaderos "civiliza-

dos". Asimismo es importante plantear cómo durante los siglos de la "modernidad" a partir del siglo XIX, la escuela ha sido el espacio en donde se confrontan diferentes modos de ser (indios, mestizos y ladinos). Aquí, diferentes habitus se confrontan y no nada más entre diferentes entidades raciales, sino entre los mismos actores con el mismo capital "racial" pero con diferencias contenidas entre lo rural y lo urbano, mismos que se dieron a través de los procesos de migración, en donde los bagajes culturales se diferenciaban y marcaban la pauta para la dominación o sometimiento, o simplemente para la buena integración en el sistema social. En este sentido no está de más insistir que en cada sistema educativo yace una ideología, una Doxa específica según el contexto histórico, ya sea religioso, económico o político. En este planteamiento en términos de Doxa, la noción de progreso está implícita en los programas educativos del siglo XIX y XX, fomentado un cierto desprecio por la cultura campesina y el llamado retraso "secular", de la cuál los indígenas formaban parte. Hecho que se ha insertado asimismo en los procesos de integración y dominación. Sin duda, dichos procesos contienen la herencia de las dinámicas segregacionistas desde la colonia y que se traducirían más adelante en dinámicas de colonialismo interno[11].

Es importante señalar que a pesar de todo esto, no se debe generalizar esta dinámica con todos los pueblos indígenas, ya que en cada pueblo hay una realidad diferente, pero que en su mayoría transcribe el mismo patrón de comportamiento. Hay casos de excepción como el de los tarahumaras quienes recibieron con satisfacción a profesores del INI durante los años cincuenta, no por tanto en las comunidades chiapanecas quienes fueron hostiles a los programas de alfabetización. Esta actitud tiene que ver sin duda alguna con la manera en cómo los grupos étnicos reacciona frente a dichos programas educativos y las expectativas que generan, así como la situación en cuanto al mantenimiento del grupo. En este sentido y como se verá más adelante con los aportes de J. Piaget al esquema teórico, los pueblos indígenas han tenido una capacidad de reacción que ha, en cierta medida influenciado el desarrollo de las políticas educativas a lo lago de la historia y que se refleja hoy en los cambios mundiales realizados con respecto a los sistemas educativos multiculturales.

Ciertamente cada época tiene su característica específica, pero no se puede

[11] Los datos recabados, así como la información recopilada, han sido extraídas de los ilustrativos trabajos de Pilar Gonzalbo Aizpuru, 1996; Zoraida Vázquez J., D. Tanck de Estrada, A. Staples, Fco. Arce Gurza, 1981. Con respecto a la noción de colonialismo interno véase los trabajos de González Casanova y R. Stavenhagen.

negar por ejemplo que la educación sacramental y confesional –aún en tiempos de laicidad– sigue manteniendo una estrecha influencia en la conformación cultural y en el habitus de la población tanto indígena como mestiza, rural o urbana, por medio de escuelas públicas o escuelas parroquiales. Ya sea que se trate de universidades o de escuelas elementales, como es el caso de la escuela de la labor o las universidades privadas en ciertas regiones del país, que promueven enseñanzas en diversos sectores de aprendizaje (técnico, agrónomo, industrial), pero bajo ciertas características dóxicas encontradas desde la época de la colonia. A esto se le agrega las instituciones de origen evangélico y protestante que se insertan de manera más pronunciada en las comunidades indígenas y que han repercutido sin duda alguna en enfrentamientos de carácter religioso.

En todo caso no hay que desdeñar que la violencia simbólica se presenta sobre todo en

"*los conceptos de aculturación e incorporación [que] están presentes en casi todos los sistemas educativos destinados a las comunidades indígenas, ya que en forma explícita o implícita existe la creencia de que el único futuro posible para los pueblos latinoamericanos es su integración a la economía, las formas políticas, las costumbres y la organización social de los países del primer mundo, paradigma inalcanzable pero de todos modos irrenunciable. De ahí que el monolingüismo se trate como problema esencial, ya que a nadie escapa que quien habla en distinta lengua piensa también en forma diferente*".[12]

Veamos con más detalle algunos aspectos pedagógicos de los programas educativos según las épocas aquí planteadas.

[12] GONZALBO Aizpuru. *Educación rural e indígena en Ibero América*, 1996, Pág. 22

Época Colonial[13].
La conquista dóxica.

UNICIDAD.

° Se vinculaba la educación confesional, la cual se mantuvo unida a los intereses del Estado, incluso después de las revoluciones liberales.

° Mezcla de prácticas educativas con prácticas evangelizadoras, con el fin de llegar al postulado unívoco de una sola deidad y autoridad.

° Fomento a la competitividad, desde los primeros años de edad. La estrategia más usada era a partir de juegos en donde se buscaba seleccionar las palabras nahuas para explicar los misterios de la fe cristiana (*Diosé, sanctomé, cristianoyotl*).

CONTROL.

° Confirieron a los indígenas el estatus de sujetos necesitados de tutela. Dicha función de tutela fue asignada a la Iglesia confinando así la educación en manos de religiosos.

° Estatus de indios, que permitía un proceso de distinción jerarquizada y por tanto de sometimiento. Por tanto, se aceptaba que la educación de los indios fuera diferente de la de los criollos.

° Se programó el aprendizaje de la lengua castellana, aunque los mismos religiosos aprendieron las lenguas vernáculas, tanto por necesidad como por interés religioso.

° Se combatía la relajación disciplinaria y la ignorancia del clero, por lo que se fomentaban la creación de sacerdocios disciplinarios con pretensiones a mayor nivel intelectual.

° Además de leer y escribir, los pupilos debían aprender los principios de piedad cristiana (después civismo).

° Atención y desarrollo de la memoria son indispensables para aprender bien la lengua, sin llevarlo hasta el sentido crítico.

° Organización y promoción de certámenes poéticos, gramática, mayor agilidad para expresarse en verso (*hexis*), como manera de adquirir habilidad de expresión y replica. Se llegó al establecimiento de "la aristocracia del talento"

° Como los autóctonos, los franciscanos plantearon la distinción entre

[13] Información recabada principalmente en Zoraida Vázquez J., *"El pensamiento renacentista español y los orígenes de la educación novo hispana"* (pp.11-26) y D. Tanck de Estrada, *"Tensión en la torre de Marfil. La educación en la segunda mitad del siglo XVIII mexicano"*, pp. 27-100, 1981, así como en Pilar Gonzalbo Aizpuru, 1996, pp. 25-40; 45-104.

educación para los nobles (Calmécac) y educación para el pueblo (tepolchcalli). Pero a través de una dinámica de legitimación del dominio simbólico

VACIO.

° Así como el cálculo, la palabra escrita tenía un prestigio inmenso, por tanto el saber se basó en esta característica. Se dio gran énfasis a la gramática.

° Se difundió la educación universal al mismo tiempo que se fomentaba la educación individualista, en la medida que cada uno tiene capacidades diferentes.

° Mezcla de fantasía y realidad, superstición y nuevos conocimientos en el proceso de enseñanza

Como se puede observar en este cuadro, los programas educativos aplicados a los pueblos indígenas durante la época colonial tenían como fuente de preocupación la transmisión de los preceptos católicos-cristianos, de evangelizar y por tanto tomar cualquier estrategia necesaria para llegar a este propósito. La facilidad de la imposición de los programas a los pueblos indígenas tuvo que ver con la adopción de un sistema ya establecido durante la época prehispánica, que también se construía a través de los elementos religiosos, de distinción y de autoridad. No obstante la adaptación de los programas educativos durante la colonia, aparte de los antiguos programas ya establecidos, se caracterizó por la fuerte propensión a la disciplina y obediencia, es decir a una imposición dóxica a partir del sometimiento y rigurosidad de los materiales y métodos pedagógicos.

Asimismo las grandes preocupaciones durante toda esta época son la conformación de la conciencia nacional y una república en constante progreso y desarrollo. Así, no nada más se trataba de asuntos importantes para la nación la elaboración de programas educativos en donde se integrará al indígena, sino que se trataba de promover a toda costa el aprendizaje racional de los fenómenos, la adquisición de conocimientos comprobables que dieran sustento a las observaciones.

Época Independentista/Nacionalista[14]
Imposición del Racismo de la inteligencia[15].

UNICIDAD.

° Fundamento en la concepción liberal del individuo como sujeto de derecho, de forma universal.

° La cultura y la propiedad privada fundamentos esenciales para la participación ciudadana.

° Apenas se distinguió una educación especial al indígena.

° Educación prácticamente fundada en el ámbito urbano, en donde la educación campesina, indígena o mestiza permaneció al margen.

° Propuesta de castellanización.

° Los Indios eran un estorbo para los proyectos de progreso y de unidad nacional de los gobiernos del XIX. Se enaltecía la cultura prehispánica.

° Durante el XIX, la escuela fue aprovechada por los grupos ladinizados, capaces de incorporarse a la vida moderna, es decir en razón de su fuerte capital global que correspondía al habitus de la época.

° Preocupación de constituir una ciudadanía instruida, incorporando la población citadina a la vida nacional.

° Construcción de *dignificación* de la labor del maestro, hasta llegar a la magnanimidad.

[14] Véase Anne Staples, "Panorama educativo al comienzo de la vida independiente" (pp.101-144), así como, Fco. Arce Gurza, "En busca de una educación revolucionaría: (1924-1934)"; pp.145-189, y Aizpuru, 1996, pp.109- 177.

[15] El Racismo de la inteligencia consiste en la distinción que ejerce la clase dominante a partir de una serie de propiedades que dependen principalmente de la transmisión cultural que parece darse de manera natural e innata. Se trata de una justificación del orden dominante, con el fin de justificar un sentimiento de superioridad, una esencia superior que descansa en la posesión de títulos escolares, que garantizan la inteligencia que se presenta bajo formas eufemizadas como la cientifización del discurso. Y no sólo porque la ciencia representa la forma dominante del discurso legitimo, sino también porque es legitimado por una supuesta inteligencia que pretende gobernar y se fundamenta a partir de la competencia científica. Se trata de una sociedad fundada sobre la discriminación en base a la inteligencia y fundamentada sobre lo que mide el sistema escolar llamado inteligencia (como los exámenes, o las pruebas de inteligencia). Bourdieu, 1981, p. 243

CONTROL.

° Durante el siglo XX se promovieron planes educativos en el campo con premisas modernizadoras. Se llevó a cabo los internados indígenas, destinados a jóvenes promotores en sus propias comunidades.

° Se promovió a los misioneros laicos y a la enseñanza del aprovechamiento de los recursos locales, obras de asistencia local. (Un salvador laico, con evocación y actitud religiosa de otros tiempos).

° Predomina la corriente reformista que ve en la educación un camino seguro para alcanzar mayor bienestar y la constitución de un Estado más fuerte.

° La preocupación sobre la educación está ligada a la salud política y económica del gobierno

° Imponer el decoro y la disciplina en la educación, encausada a lo militar (sobre todo en los primeros años de la República).

° Mandar era la única manera de procurar una cultura esmerada.

VACIO.

° Necesidad de incluir al pueblo en la educación actualizando la cultura humanista en las minorías letradas.

° Reemplazar la estructura mental producto del dogmatismo, por un espíritu de investigación y duda.

° Fomento a la urbanidad, el honor, el civismo, a las aritméticas y la "cientificidad" de los conocimientos.

° Todo el discurso estaba construido en torno al progreso de la civilización, por tanto se necesitaba medir y calificar los grados de progreso en el conocimiento, aumentando cada vez más la exigencia para calificar.

Los conocimientos en el interior de las comunidades pocas veces fueron valorados, y se fomentó un sistema escolarizado que no tuviera ninguna distinción de clase, de género y de raza, a partir de la imposición de valores propios de una clase educada, urbanizada y enriquecida de valores "universales". Incluso habría que recordar que los apellidos extranjeros en los inicios de la época eran sinónimos de prestigio y conocimientos, por ejemplo los apellidos franceses eran valorados porque simbolizaban un mundo elevadamente cultural y católico. Esta dinámica no ha sido totalmente erradicada, pues se puede entender la gran efervescencia en la actualidad de realizar estudios de postgrado en el extranjero para mejorar la adquisición de un "capital científico y académico".

Época contemporánea[16]
Violencia simbólica globalizada[17].

UNICIDAD.

° Reconocimiento de la pluralidad étnica, cultural y lingüística.

° Leyes especiales para reconocer derechos y promover el desarrollo de las comunidades indígenas y protección de su cultura.

° Iniciativas de educación menos uniformes que integraran sus peculiaridades culturales y lingüísticas, para la promoción de desarrollo en el interior de las comunidades.

° La integración es realizada por el lado subjetivo (se ataca la subjetividad y la representatividad).

° Reforma de enseñanza bilingüe, que presupone una heterogeneidad, pero promueve la unidad nacional en la diversidad, como si se respondiese a una nación originaria.

CONTROL.

° La apropiación de la noción de multiculturalidad, ha partido de una autocrítica de la incapacidad a controlar la heterogeneidad y su ausencia de integridad, por tanto se plantea promover la diversidad como proceso de integración global a valores impuestos como universales, refuncionalizando el localismo a manera cultural, pero no a niveles de participación en la constitución de la nación.

° Lo multicultural procura cambiar la diversidad de las experiencias culturales con la producción y difusión masiva de los bienes culturales. Se trata de una dominación a partir de la difusión de valores, creencias y rescate de las experiencias locales o prácticas ancestrales. Refuncionalizando la lógica de la modernidad.

VACIO.

° Bajo el mismo parámetro de la cientificidad se pretende reformar la educación indígena.

° La educación se realiza también a partir de otros medios como los medios

[16] Algunos ejemplo lo encontramos en Félix Patzi Paco, "Etnofagia estatal, Modernas Formas de Violencia Simbólica" en *Una aproximación al análisis de la Reforma educativa*, 2000.

[17] La violencia simbólica es definida por Bourdieu, como *«todo poder que logra imponer significaciones como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda se propia fuerza. ●, de manera más sencilla, es aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste y que se empieza a desconocer como violencia por lo que los agentes sociales empiezan a considerarla como auto-evidente: es la aceptación dóxica del mundo »*. Ibid., p.150

de comunicación, en donde se difunde un habitus especifico que no constituye una homología con los nuevos programas educativos, por tanto el indígena sólo aparece en la mayoría de las veces como objeto cultural y no como agente social.

° No hay una operacionalización y funcionalización de las lenguas indígenas, éstas sólo fungen como elementos de un *folclorismo* globalizado.

° Imposición de valores universales a lo local (democracia, economía de mercado, estilos de vida), maquillados con la producción y selección de signos, decorados con antiquísimos y paisajes artesanales. Se produce la imagen de la sociedad en sistemas cerrados.

Finalmente se puede observar que las políticas multiculturales han sido el resultado de una necesidad de los tiempos de globalización, en donde los campos cultura y simbólico tienen mayor peso en las agendas de los organismos internacionales. Desde la década de los noventa, la preocupación por los Derechos culturales ha ido en aumento, así como las políticas multiculturales. Sin embargo, este cambio significativo no ha podido separar los procesos de la violencia simbólica que aún yace en la construcción y aplicación de los programas educativos aplicados a los pueblos indígenas.

Es así, que a partir de los aportes de Pierre Bourdieu hemos podido avanzar algunas reflexiones en torno a la problemática educativa en los pueblos indígenas. Ciertamentedebido al limitado espacio no podemos aunar en detalles y en el estudio de algunos materiales pedagógicos, pero cierto es que el camino está trazado para futuras investigaciones más detalladas a partir de este marco teórico.

Asimismo, a pesar de que el planteamiento de Bourdieu nos proporciona aclaraciones sobre los procesos de dominación y el margen de maniobra del agente social, no especifica claramente de que manera podemos explicar el paso de un tipo de sociedad a otra. ¿Cómo pasamos de un tipo de programa educativo vertiente de la colonia, a un de tipo independentista y a uno contemporáneo? Es en este sentido que podemos acudir al construccionismo de Piaget, para complementar el planteamiento teórico y metodológico esbozado en esta investigación. Para esto sólo mencionaremos algunas características que nos permitirán enriquecer nuestro enfoque teórico.

En primer lugar habría que señalar que Piaget[18] parte de la idea de que la

[18] Para profundizar más con el aporte de Piaget, véase la obra de Gil Antón 1997, García 1997, Piaget, 1997.

estructuración de los conocimientos sucede de modos "imprevisibles, múltiples y continuamente renovados". Para construir su investigación científica, Piaget elabora un nuevo dominio científico llamado psicología genética y epistemología genética[19] con el fin de dotarse de los medios y de un dominio adecuado para la validación de sus propuestas teóricas. Así, la pregunta sobre la cual se va fundamentar su proyecto epistemológico, será: ¿cómo se pasa de un estado de conocimiento a otro más avanzado?

En este sentido para Piaget el sujeto estructura al mundo a medida que estructura sus propios instrumentos de asimilación y por tanto, una de las cuestiones centrales de la epistemología es dar cuenta de cómo se van elaborando las estructuras lógicas y las respuestas dadas. La ciencia entonces se debe concebir como un proceso siempre abierto, en constante evolución, ya que la constitución de los conocimientos válidos no está terminada nunca: siempre hay condiciones posibles de pasaje a nuevos estados. Se trata así de conocer las relaciones más elementales hasta la constitución de la lógica que está involucrada en el lenguaje natural. Es importante insistir que el conocimiento así como el sujeto son considerados en la epistemología genética como un proceso y ni como un estado pasivo. La crítica va en el sentido que la mayor parte de las definiciones sobre el conocimiento se refieren a un ser humano adulto, "civilizado" según las épocas. Piaget así como Bourdieu, pugna por el estudio de la relación y no la dicotomía de los problemas epistemológicos y del conocimiento, es decir estudiarlos en etapas, desde la génesis y sin considerar necesariamente un punto de partida absoluto, hasta su proceso de arribo en el momento de estudio. Es por eso que para Piaget el estudio clave en la epistemología de los procesos constitutivos de las estructuras cognitivas, en los primeros años de vida de los seres humanos, es un espacio abierto y posible de trabajar.

[19] La epistemología sería el estudio de la multiplicidad de formas de conocimiento y a su vez, el hecho que las condiciones de la verdad no son exactamente las mismas para un matemático, un físico, un biólogo etc. Es importante recalcar que el conocimiento es concebido como un proceso, como un transcurso en el que hay puntos de arribo y no como un estado invariante. Así el problema central de la epistemología consiste en dilucidar si el conocimiento es un mero registro de datos que el sujeto realiza, estando estos datos organizados previamente a su esfuerzo de registro. El análisis epistemológico cumple dos funciones: mostrar cómo se construyen las estructuras y explicar cómo el desarrollo progresivo de esas estructuras forma parte de la construcción de los instrumentos de asimilación que permiten interpretar la realidad. En este sentido la epistemología sólo puede lograr su estatus de cientificidad plena en la medida en que precise sus propios métodos y delimite sus problemas de manera tal que pueda tratarlos según procedimientos deductivos o experimentales que condicionan la objetividad general.

De esta manera el estudio de cualquier proceso se puede hacer desde que el individuo, la sociedad, los procesos de conocimiento o los programas educativos nacen haciendo referencia a los procesos constitutivos en etapas.

En esta búsqueda siempre estará presente el estudio de la relación entre lo genético y lo estructural, la compleja articulación entre lo diacrónico y lo sincrónico, es decir, es la continuidad y no reducción de lo cognitivo como forma de vida, en donde constantemente estamos construyendo conocimiento. Piaget crítica al igual que Kant el supuesto de que existen estructuras cognitivas a priori estructuradoras de los elementos ligados a las experiencias. En este sentido se propone revisar la noción de experiencia y no confundirla como una simple copia perceptiva del objeto, y más bien se trata de un marco de relaciones y estructuras lógicas. Piaget revoluciona así la epistemología al decir que las estructuras ligadas a las experiencias y del conocimiento están elaboradas, están estructuradas y construidas por el sujeto, a partir de las acciones que establece con los objetos. Ni están dadas, ni se adquieren por experiencia simple, ni directamente de los objetos. Implican, para conseguirse, una actividad del sujeto que está lejos de una reducción a la limitación o copia de los procesos. Es en este sentido que podemos observar que la experiencia tanto de los pueblos indígenas con respecto a los programas educativos, y a su vez las instancias encargadas de dichos programas, no son una imitación que se comprueban con el tiempo, sino procesos que se están reelaborando constantemente.

Piaget trata de demostrar que las estructuras cognitivas derivan de los mecanismos más generales de la coordinación de las acciones. A partir de estas formulaciones, la epistemología genética crítica las creencias que estipulan que no hay relación entre la formación de las nociones y operaciones en los estadios más elementales y su evolución en los estadios superiores. Al contrario todo desarrollo cognitivo implica una "integración, hasta los estadios superiores de ciertos vínculos cuya naturaleza no se explica sino a través de los estadios elementales". De manera que podemos entender que prevalecen a pesar de los cambios realizados durante cada época elementos constitutivos de los primeros programas educativos. Sin duda alguna esta formula se asemeja al planteamien-

to bourdiano del habitus que con el paso del tiempo se va re-estructurando, sin por tanto perder por completo los elementos adoptados durante el habitus primario.

Ahora bien, a decir de Cortés[20] el concepto de la equilibración en Piaget no es muy comprensible, pero austeramente se pude decir que el término de equilibración se refiere a los periodos de relativa estabilidad de las estructuras, que corresponden a un equilibrio dinámico. La pregunta sería ¿cómo se pasa de ciertos estados de equilibración a otros, cualitativamente diferentes, y cuales son los mecanismos reguladores de los múltiples desequilibrios y sucesivas re-equilibraciones? Para la problemática aquí planteada se trata de conocer los momentos que plantean dicha dinámica, es decir, cómo existen secuelas o momentos previos que de alguna manera se equilibrarán en el tiempo. Sin lugar a dudas esta reflexión se puede constatar en cada periodo mencionado anteriormente, por ejemplo a principios del siglo XVIII y durante la década de 1770 en donde los "*proyectos educativos que habían empezado durante el periodo anterior se desarrollaron en forma distinta: las escuelas de castellano y de las reformas en la enseñanza de ciencia y filosofía*"[21].

Estas reformas educativas, aunque escasas y muy limitadas prepararon y antecedieron el cambio en los programas educativos que se iban a realizar durante el periodo siguiente en la época de la independencia y el nacionalismo, así como sucedió de la misma manera en los años setenta y ochenta del siglo XX, en donde una serie de manifestaciones tanto de los grupos étnicos, como de los académicos plantearon las consecuencias poco deseadas de los programas educativos realizados desde los años treinta. Hecho que antecedió y preparó los cambios en materia educativa para los pueblos indígenas a partir de los años noventa. Estos procesos corresponden en cierta medida a los procesos de equilibración y desequilibración analizados por Piaget en sus trabajos. Se trata en efecto de una explicación de la capacidad de autoorganización de los procesos cognitivos (programas educativos) y de los agentes sociales (pueblos indígenas). El proceso de equilibración se refiere precisamente a estados de equilibrio cualitativamente diferentes pasando por múltiples desequilibrios y re-equilibraciones. Esta equilibración[22] contiene los componentes conocidos como proceso de asimilación

[20] CORTÉS Cáceres *La perversión empirista,* En: Estudios Sociológicos, v. 9 no. 26, Mayo-Agosto, 1991

[21] ZORAIDA Vázquez. "Ensayos sobre historia de la educación en México", 1981, Pág. 58

[22] Existen tres clases de equilibración, que sólo nos limitaremos a mencionar: la equilibración entre asimilación de los objetos a esquemas de acción y la acomodación de los esquemas de acción a los objetos, la equilibración entre los subsistemas cognitivos y la equilibración por diferenciación e integración de los subsistemas con la totalidad que los engloba.

y de acomodación. Es decir, esto permite no nada más la construcción de conocimiento sino que permite asimilar los elementos externos al conocimiento. Los esquemas de asimilación son el motor del desarrollo cognitivo que están expuestos y obligados a modificarse. Acomodación se refiere a la función de las particularidades de los elementos que requiere asimilar, sin perder por ello su continuidad. Asimilación es una capacidad ordenadora estática y, por otra la acomodación es el anclaje en la anterior, que implicaría una incesante novedad. Por otro lado los procesos desequilibradores, son el motor de la búsqueda que conducirá a nuevas re-equilibraciones. Las contradicciones que se generan aparecen como obstáculos que son necesarios superar a través de la construcción de nuevas estructuras que permitan re-equilibrar el proceso. La desequilibración por su parte es sumamente importante en Piaget ya que de ésta empieza todo proceso cognitivo, ya que al enfrentar las perturbaciones, el sujeto emprende un esfuerzo de regulación de sus estructuras[23].

Así la epistemología plantea que el sujeto de conocimiento--en todos los niveles de su desarrollo-- extrae información sobre sus propias acciones y operaciones --le son observables--y a través de la abstracción reflexiva asimila, acomoda, reacomoda.

[23] En realidad la teoría piagetiena estipula que no puede no haber intercambio entre los sistemas estructurales (programas educativos) y los sistemas prácticos (aplicación y reacción de las políticas educativas). Estos constantes intercambios producen "condiciones semi-estacionarias"(los estadios) que son seguidos por rupturas de equilibrio. Esta dinámica explica los diferentes desequilibrios y cambios que han habido con respecto a las políticas educativas y que hemos mostrado anteriormente. En ocasiones habría estabilidades relativas (con sus fluctuaciones producto de situaciones cambiantes que reflejan la adaptabilidad de los pueblos indígenas a las diferentes políticas aplicadas), en otras, habría rompimiento o transiciones que marcarán una inestabilidad social, hasta que sean reorganizados los instrumentos asimiladores para incorporar nuevas situaciones. De esta manera lo que proponen los autores es el análisis de la "evolución" no lineal, sino en etapas (no forzosamente acumulativa), es decir en espiral, en donde se encuentra el reflejo de diversas lógicas que van estructurando los procesos educativos. En otras palabras, no se puede decir que el estadio está definido por una cierta y única lógica, de manera que las políticas educativas han –según los estadios (históricos)– presentado diferentes lógicas (populista, descentralizada, centralizada, liberales etc.) y cada vez con un proceso de aprendizaje que da como resultado una nueva propuesta de políticas educativas. En grosso modo *"es la reorganización de la totalidad de los instrumentos anteriormente utilizados por el sujeto"* que se puede encontrar en la relación que los pueblos indígenas tienen con la implantación de las políticas educativas.

Esta tendencia a superar, por la vía de continuas reorganizaciones, a las teorías es parte de la continuidad funcional de los mecanismos cognitivos como los programas educativos, de tal suerte que no es privativa de ciertos dominios en el trabajo científico.

De esta manera los orígenes epistemológicos del enfoque de la lógica piagetiana, nos permite hacer operatoria el planteamiento a cerca de los cambios en los programas educativos y como ocurrieron en cada periodo histórico. Es así, que se podría decir que el modelo piagetiano está abierto a otras utilizaciones científicas sin tener forzosamente que reducirlo a la esfera del desarrollo cognoscitivo en la psicológica del niño. La epistemología genética nos permite conocer los procesos de desarrollo que han tenido las Estados-naciones a lo largo de su historia y particularmente las políticas educativas aplicadas a los pueblos indígenas.

Observemos gráficamente como los elementos más importantes de la teoría piagetiana, se pueden operacionalizar en la problemática planteada. Se trata de observar la manera en que esta misma lógica puede explicar los procesos de educación y la constitución de un tipo de desarrollo, ya sea por parte de las políticas educativas impuestas por las instancias gubernamentales, ya sea que se trate de las alternativas educativas dadas por los pueblos indígenas, es decir la relación entre las políticas educativas impuestas a los pueblos indígenas, y la respuesta que éstos hacen de ellas, en un proceso que podríamos llamar cognoscitivo de respuestas dadas.

De esta manera sostenemos tres tesis que se pueden encontrar en los postulados piagetianos en relación con la problemática que nos atañe: A) existe una continuidad entre los procesos éticos biológicos (*ethos*) en la concepción de los programas de educación y el tipo de acciones organizadas que marcan el verdadero camino de las prácticas tecnificadas (*hexis*) usadas en las Políticas educativas (procesos cognoscitivos). B) No obstante la gran diferencia estructural entre los sistemas éticos y tecnológicos (cognoscitivos, entre *hexis* y *ethos*), ambos sistemas tienen como fuente común la adaptación de un organismo estructural (ético/ Doxa) al medio que lo rodea, a través de procesos de Asimilación y de acomodación. Es decir, si bien en un principio las programas educativos estaban estructurados por una ética estructural especifica y por tanto las políticas educativas en su globalidad respondían a un sistema cognoscitivo específico; los dos sistemas se han ido adaptando a las diferentes coyunturas históricas, económicas y

sociales, conformando un tipo de educación particular según la época, el lugar de aplicación y las necesidades sociales bajo una influencia interdependiente.[24] Sin embargo, no hay que descartar la filiación que se puede realizar a lo largo de todos estos procesos al efectuar un trabajo epistemológico del concepto de educación. C) Tanto la evolución de los sistemas estructurales-biológicos (programas educativos) como las de los sistemas tecnológicos y prácticos (aplicación de los programas educativos a través de políticas generales de educación) son ejemplos de una evolución de sistemas abiertos que interactúan con el ambiente (contexto histórico-geográfico), teniendo características comunes (ejemplo: jerarquización de las instancias eclesiásticas/ "burocratización" y fechas festivas católicas) en lo que concierne a las políticas educativas aplicadas por las instancias gubernamentales (o bien la calendarización de los tiempos de cosecha, a través de las fechas rituales) en lo que concierne al tipo de "educación" indígena. Las características comunes son las instituciones y la estructuración que contienen entre sí. Estos ejemplos son evidentemente muy esquemáticos, pero fungen como catalizadores para una modelización piagetiana. Por supuesto, los dos sistemas son interdependientes, es decir cada campo es a la vez autónomo y a la vez mantiene relaciones entre sí. La manera en que podemos observar esta relación es a través de la psicogenesis de la formación de conceptos (como el concepto de educación) en las dos instancias analizadas, (pueblos Indígenas/ políticas de educación). De está manera se comprende la formación del conocimiento y de los diferentes programas educativos en cada época[25].

[24] Efectivamente, los sistemas abiertos intercambian constantemente con el medio ambiente, esta situación estimulando a los sistemas a la auto-organización. Los pueblos indígenas y las políticas educativas, tienen una estructura interna que establecen una relación de intercambio "*que con el medio pueden tornarse estacionarias*" sobretodo si dicha relación de intercambio se interrumpe, lo que llevaría a la aniquilación del sistema en sí.

[25] De esta manera conocemos como el sujeto (pueblos indígenas), con un saber específico y particular desarrolla sus relaciones con otra lógica, llegando así a una maduración tanto en sus proposiciones, como en su hacer. En efecto, se trata de entender como las relaciones que tienen los pueblos indígenas con el otro (el gobierno y las políticas educativas) se dan, así como la manera en que se construyen sus estructuras lógicas, a partir de la asimilación que hacen éstos de dichas políticas. En otras palabras se trata de saber cómo se ha ejercido la adaptabilidad de las comunidades indígenas con las estructuras políticas educativas para crear condiciones óptimas a la transformación de las relaciones entre ambas.

En este sentido "el sujeto estructura al mundo, estructurando sus propios instrumentos de estructuración: su lógica" es decir, la planeación de las políticas educativas aplicadas a los pueblos indígenas estructura a los otros mundos, a través de su aplicación, estructurando al mismo tiempo la ética implícita (las estructuras ético-genéticas) en el concepto de educación de dichas practicas.

De esta manera podemos comprender, cómo se construyeron las lógicas que constituyen la base de aplicación de las políticas de educativas (lógica del desarrollo/ lógica indígena), así como la respuesta de los pueblos indígenas a lo largo de cinco siglos. Todo esto por supuesto sin descartar la imbricación que existe con el mundo empírico en la construcción de dichas lógicas, es decir sin descartar los diferentes momentos o periodos existentes en el "proceso total" de educación, a lo largo de todo este proceso.

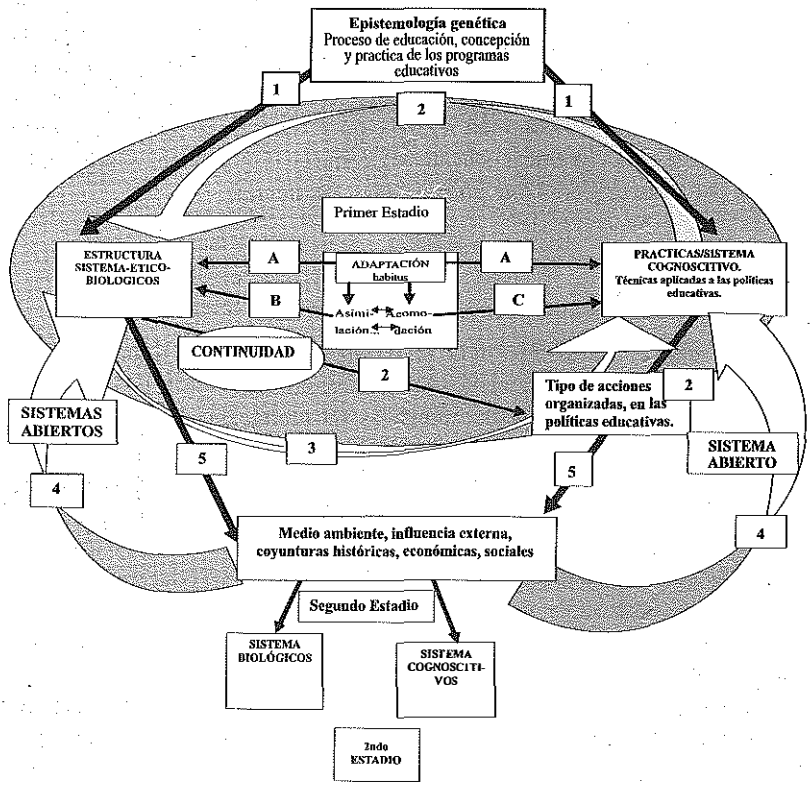
Como podemos ver en la gráfica cinco, la epistemología piagetiana en un primer estadio {flechas 1} señala que todo proceso en la construcción de una lógica (de un saber, de un programa educativo) contiene dos sistemas interdependientes que comparten mecanismo comunes, a saber la estructura de los sistemas biológicos y las practicas de los sistemas cognoscitivos, que al ser sistemas abiertos tienen estrecha relación con su medio ambiente y con la influencia externa que éste tenga sobre ellos {flechas 4}. En una primera instancia los sistemas Biológicos influyen sobre el tipo de acciones que organizan a su vez los sistemas cognoscitivos, estos a su vez responden y reenvían el mensaje recibido a las estructuras biológicas en una dinámica de ida y vuelta {flechas 2}, es un proceso de continuidad.

Cabe mencionar que los dos sistemas contienen en sí reguladores de adaptación, es decir de asimilación y acomodación, que les permite amortiguar y reciclar las respuestas recibidas {letras A, B, C}. En una dinámica de espiral, la estructura de los sistemas biológicos responde de manera continua reenviando el mensaje de nuevo a los sistemas cognoscitivos {flecha 2 arriba y 3}. En este proceso no habría que olvidar los constantes mensajes del medio ambiente {flechas 4}. Una vez completado el ciclo, el estadio se encuentra en un estado semi-estable (equilibración), hasta el momento que vuelve a inferir en el sistema por medio de nuevas respuestas pasando a un segundo estadio, repitiéndose el mismo proceso pero significando diferentes contextos espacio-temporales. Esta situación prosigue de manera continua {2ndo estadio}. Efectivamente desde la conquista, los pueblos indígenas han elaborado continuamente nuevos procesos de aprendizaje "por medio de la utilización de los instrumentos de organización, a partir de experiencias anteriores" constituyendo a través de esta nueva manera los elementos de asimilación (de adaptabilidad).

Esto es lo que llamamos proceso de mestizaje y respuesta en los programas educativos. Hay que considerar que los sistemas cognoscitivos, son las constantes respuestas de los agentes sociales (pueblos indígenas) a los procesos de desarrollo, portanto ladinámica del proceso no es lineal, ni continua, aunque no significa que no sea constante.

El proceso de resistencia de los pueblos indígenas ante las políticas educativas, así como en la construcción del conocimiento no siguen las vías rigurosas de lo lógico formal, de la misma manera, no hay un seguimiento estrictamente formal

GRÁFICA 4
PROCESO HISTÓRICO DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS
A PARTIR DEL CONSTRUCCIONISMO DE PIAGET.



ni en la aplicación de las políticas educativas aplicadas por las instancias gubernamentales, ni en su relación establecida y acordada por los pueblos indígenas. En otras palabras "hay limitaciones en los formalismos". En este sentido se puede observar las diferencias que hay en todo el proceso, tomando en cuenta que cada respuesta depende de los procesos auto-organizativos, en donde cada estadio se agrega, en el marco de una nueva reorganización. El planteamiento es entonces en términos de ruptura de estadios, de equilibrios, lo que produce el cambio, que es constante y en espiral. Hay por consiguiente continuidad funcional (continuidad de respuesta, de técnicas utilizadas) y discontinuidad en la manera de aplicar las políticas educativas hasta llegar en la actualidad en donde hemos llegado a la construcción de las políticas educativas de índole multicultural y bilingüe.

La proposición de los dos autores va en el sentido de un análisis de estructuras lógicas por medio de fragmentos que se coordinan gradualmente hasta la organización interna más coherente. Los estadios resuelven el problema de las estructuras estacionarias que se reorganizan constantemente bajo ciertos parámetros y bajo una continúa renovación y reorganizaciones constantes tanto para una esfera (políticas educativas), como en la otra (pueblos indígenas), sin que por tanto se pierda una filiación ético-estructural.

Conclusión.

En este trabajo se analizó a partir de las propuestas teóricas de Bourdieu sobre Campo, capital y habitus, la dinámica que contuvo la realización de los programas educativos aplicados a los pueblos indígenas, mostrando que dichos programas han sido construidos a partir de un habitus específico (hispano-católico-positivista) que ha siempre estado alejado del habitus implícito en las maneras de hacer y transmitir conocimientos de los pueblos indígenas. Al mismo tiempo hemos podido observar como en cada periodo histórico hay un peso preponderante de un campo específico en el espacio social educativo, lo cuál influye en la construcción de los programas educativos, sin por tanto alejarse del habitus común a las tres épocas (unicidad, control, vacío). En este sentido, los más favorecidos han sido los agentes que han sido privilegiados en la acumulación del capital necesario para la reproducción del sistema educativo. Finalmente, con la contribución de Piaget hemos podido comprender los diferentes procesos de equilibración y de construcción de los programas educativos de una época a otra, así como la dinámica de asimilación y acomodación que han tenido los sistemas ético biológicos (concepción de los

programas de educación y reacción-adaptación de las políticas educativas) y los sistemas cognoscitivos (aplicación de programas educativos, y reacción-adaptación de los pueblos indígenas). En el último periodo histórico hemos observado que si bien ha habido una serie de cambios, éstos no han por tanto eliminado la relación de dominación que se puede presentar en un Espacio social dado, contribuyendo así a la reproducción de la relación asimétrica entre pueblos indígenas y gran parte de la población nacional, sobretodo en lo que concierne al éxito de la realización de los programas educativos.

BIBLIOGRAFÍA

Bartolomé, Miguel A. y Barabas Alicia M Coords. Autonomías Étnicas y Estados Nacionales, CONACULTA/INAH, México, 1998.

Bourdieu P., «Genèse et structure du champ religieux», Revue Française de Sociologie, Vol. XII, 1971.

——Esquisse d'une théorie de la pratique, precedida de Trois études d'ethnologie kabyle, Libreria Droz, Ginebra, 1972.

——Choses dites, Minuit, ed. Minuit, París, 1987.

——Les structures sociales de l'économie, ed. Seuil, París, 2000.

—— Questions de sociologie, ed. Minuit, París, 1981.

—— Espace social et génese des « clases »,1984.

——Le sens Pratique, ed. de Minuit, París, 1980.

——Raisons Pratiques, sur la théorie de l'action, Editions Seuil, 1994.

Bravo Ahuja G., La enseñanza del español a los indígenas Mexicanos, los materiales didácticos, El Colegio de México, 1977

Broda Johanna y Baez-Jorge Félix coordinadores, Cosmovisión, Ritual e identidad de los pueblos indígenas de México, CA, FCE, México, 2001.

Cortés Cáceres, Fernando, La perversión empirista, En: Estudios Sociológicos, v. 9 no. 26 (Mayo-Agosto, 1991) pp. 365-373.

García, Rolando y Fernando Cortés coord. La epistemología genética y la ciencia contemporánea homenaje a Jean Piaget en su centenario; contribuciones de Hugo Eréchiga, Gedisa, Barcelona, 1997.

—— Jean Piaget: epistemólogo y filosofo de la ciencia, Dos textos sobre Jean Piaget, México Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional 1996.

Gil Antón, Manuel, Conocimiento científico y acción social crítica epistemológica

Piaget, Jean y Rolando García Hacia una lógica de significaciones; con la colaboración de L. Banks; [traducción Emilia Ferreiro] Barcelona Gedisa, 1997.

Polanyi, Karl, La Gran Transformación, Juan Pablos Editor, México, 1975.

Salles Vania y Valenzuela José Manuel, En Muchos Lugares y todos los Días, El Colegio de México, México, 1997.

Spinoza de Baruch, Ética demostrada según el orden geométrico, FCE, México, 1958.

Suárez Hugo José, Gutiérrez Aguilar Raquel, García Linera Alvaro, Benaente Claudia, * Patzi Paco Felix, Prada Alcoreza Raúl, Bourdieu Leído desde el sur, Plural editores, Bolivia 2000.

Zolla Luque Carlos, Coordinadores II Congreso nacional y I Encuentro Continental de Médicos Tradicionales Indígenas, INI/Secretaría de Desarrollo Social, México, 1992.

Zoraida Vázquez J. Tanck Estrada de D., Staples Anne, Arce Gurza Fco., "Ensayos sobre historia de la educación en México", El Colegio de México, 1981.

EL PENSAMIENTO SOCIOLÓGICO DE PIERRE BOURDIEU: SUS APORTACIONES AL ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN

Josefina Granja Castro

En la primera parte de este trabajo se hará una revisión panorámica respecto a lo que, desde el campo de la investigación educativa, se considera como aportes centrales de Bourdieu. En la segunda parte, presentaré una serie de consideraciones en torno a otro cuerpo de teoría desarrollado por Bourdieu que ofrece una gran riqueza al trabajo de investigación en educación, y que hasta ahora ha sido poco recuperado.

1. Campo, habitus y capital: las opciones teóricas de Bourdieu para entrelazar estructuras y acción.

Cuando se habla de los aportes de Pierre Bourdieu a la sociología de la educación se piensa inmediatamente en los desarrollos teóricos sobre reproducción simbólica, habitus, campo y capital.

La herencia de Bourdieu se teje, sin lugar a duda, con el fuerte impacto que estos conceptos tuvieron para la problematización de los modos de comprensión sociológicos estructuralistas, por un lado y subjetivistas por otro. Es en ese horizonte de debates donde se despliega la obra del autor. De hecho, cuando Bourdieu habla de su propia trayectoria intelectual y de su producción sociológica, más que reconocerse como continuador del pensamiento desarrollado por alguno de los

autores canónicos de las ciencias sociales (Marx, Weber, Durkheim), se ubica a sí mismo en el punto de encrucijada entre los grandes paradigmas del pensamiento sociológico: posiciones estructuralistas y posiciones subjetivistas.

Bourdieu prefirió acuñar la expresión "estructuralismo constructivista" para identificar el tipo de producción y problematización teórica desarrollada en los perímetros de aquel debate. En su punto de partida el estructuralismo constructivista plantea una relación de sobredeterminación entre las "estructuras objetivas del mundo social" y las representaciones y esquemas de percepción y acción de los agentes. En este marco, las nociones de campo, habitus y capital son conceptos vertebrales en la obra de Bourdieu.

Campo y habitus son para Bourdieu "dos modos de existencia de lo social". El campo es la historia objetivada en las cosas en forma de instituciones. El habitus es la historia encamada en los cuerpos en forma de disposiciones duraderas. Lo social, para Bourdieu, puede ser explicado a través de la relación entre esos dos modos de existencia de lo social.

A través de ellos analiza las interrelaciones entre sujetos y estructuras que se desenvuelven en la sociedad. Entendiendo a ésta como una configuración de espacios diversos y homologables, susceptibles de ser identificados en sus lógicas propias (campos) donde los agentes ocupan posiciones diferenciales en función de un balance de capital, sus habitus y la lógica del campo en que se encuentran. Con estos puntos de partida, Bourdieu desarrolla estudios empíricos sobre diversos campos: el arte, la literatura, el intelectual, el científico, el escolar, etc.

Bourdieu construye la noción de campo como espacio estructurado de posiciones ocupadas por agentes e instituciones, donde se ponen en juego intereses específicos y se dan relaciones de fuerza y lucha por la legitimación de formas particulares de autoridad.

El concepto de habitus está ya presente desde sus obras iniciales (*Los estudiantes y la cultura*, *La Reproducción*) jugando un papel central en el debate sociológico que él sostiene sobre las relaciones entre sujetos y estructura. Bourdieu encuentra en este "viejo concepto aristotélico-tomista una manera de escapar a la alternativa entre estructuralismo sin sujeto y filosofía del sujeto"[1]

[1] BOURDIEU, Pierre. *Cosas dichas*, Gedisa. Buenos Aires 1988, Pág. 23

El concepto de habitus se asienta en un doble reconocimiento: los esquemas de percepción que orientan a los agentes y las acciones prácticas que éstos despliegan en el espacio social.

Por su parte, el concepto de capital está planteado como un complejo de factores materiales y simbólicos que se alcanzan en el mundo social, constituyéndose en un "conjunto de recursos y poderes utilizables" a lo largo de la vida en sociedad.

Estos conceptos fueron la opción teórica de Bourdieu para escapar de algunas de las antinomias metodológicas y analíticas del pensamiento sociológico: individuo–sociedad, acción–estructura, interiorización de lo social–lo social objetivado en las prácticas, etc.

Para los sociólogos que nos adentramos en la investigación educativa esta producción de Bourdieu representó una zona de encuentro para dialogar, con el lenguaje de la sociología, sobre el tipo de problemas identificados en torno a la educación y sus procesos escolarizados.

La obra de Bourdieu comienza a tener presencia y vigor en México a partir de los años sesentas y setentas. En esas décadas el tejido discursivo desarrollado por la sociología de la educación, y retomado en la investigación educativa, estaba atravesado por enfoques funcionalistas y enfoques marxistas, con múltiples matices y variantes según se aprecia en las diversas designaciones utilizadas para referirse a ellos: desarrollismo, teoría del capital humano, teoría de la dependencia; entre las principales. El horizonte de problemas, abordados desde éstas perspectivas, tuvo como denominador común un nivel de aproximación macrosocial en el que se privilegiaban los análisis de aspectos globales que adoptaban diversas expresiones: la relación entre educación y sociedad, educación y estructura económica, educación y Estado, etc. Muchos de estos problemas mantuvieron una importante presencia en la década siguiente, pero junto con ellos empiezaron a tomar forma nuevas tematizaciones, producto de nuevos tipo de aproximación.

En el caso de la obra de Bourdieu podríamos distinguir dos momentos: un primer Bourdieu más situado en la perspectiva reproductivista de los años 70, y un segundo Bourdieu, el de la teoría de los campos y el habitus, más constructivista que estructuralista.

Las aportaciones del primer Bourdieu radicaron en enfocar procesos al interior de la escuela: los mecanismos de comunicación pedagógica, las mediaciones que instituyen como legítimos los contenidos y sus modos de transmisión, la socialización por los usos y dominio del lenguaje; en una palabra, los soportes simbólicos de la reproducción escolar. El desenlace de esta línea de su producción no fue muy feliz, pues se le emparentó con teorías reproductivistas duras como la de Baudelot y Establet, que fueron muy criticadas por su

mecanicismo.

Una suerte distinta corrieron los desarrollos del segundo Bourdieu. En el terreno de la investigación educativa se han recuperado ampliamente estos desarrollos conceptuales para analizar el campo educativo (Tenti, 1983), los académicos (Gil, 1992, Landesman, 2001) y los estudiantes (Tenti, 1984) etc.

Sin embargo, la producción sociológica de Bourdieu no se reduce a ellos. En lo que resta de este trabajo quiero reflexionar sobre otro desarrollo teórico de Bourdieu, que ofrece elementos de problematización de corte epistemológico, susceptibles de ser puestos en juego en la construcción de lo educativo como objeto de conocimiento.

2. La reflexividad epistémica y las preguntas sobre cómo se construye un campo de conocimiento.

Desde sus inicios, la obra de Bourdieu ha estado atravesada por lo epistemológico como un registro específico de problematización, lo cual la hace especialmente atractiva. Baste recordar que ya desde los años en que se publica *El oficio de sociólogo*, el autor incursiona en el terreno de las cuestiones epistemológicas presentes en la construcción del pensamiento sociológico:

"Sin la reflexión epistemológica [afirma en esa obra de los años 60] el científico social está condenado a la "anarquía conceptual".... es necesario someter las operaciones de la práctica sociológica a la polémica de la razón epistemológica para definir e inculcar una vigilancia que encuentre en el completo conocimiento del error y de los mecanismos que lo engendran uno de los medios para superarlo" [2]

En *El oficio de sociólogo,* Bourdieu aboga por un "psicoanálisis del espíritu científico" que se "continuara en un análisis de las condiciones sociales en las cuales se producen las obras sociológicas"[3]. El sociólogo puede encontrar un instrumento privilegiado de vigilancia epistemológica en la sociología del conocimiento.

Las preocupaciones de Bourdieu en torno a cuestiones epistemológicas estaban presentes en su producción sociológica desde tiempos tempranos, no sólo ocupando el tema central, como en *El oficio de sociólogo,* sino también como problematización

[2] BOURDIEU, Pierre. *El oficio de Sociólogo* 1975, Pp. 13 y 14

[3] Idem. Pág. 15

siempre paralela a los análisis sociológicos diversos: el sentido práctico, las prácticas objetivadas y el posicionamiento en el espacio social, los componentes simbólicos de lo social, etc. La dimensión que otorga Bourdieu a la problematización epistemológica se puede constatar en el hecho de que en casi todas sus obras publicadas incluye secciones dedicadas a exponer los diversos aspectos que se juegan en la construcción del objeto: las cuestiones teórico-metodológicas, la investigación como una práctica situada en espacios sociales, etc.

Hacia finales de los ochenta, Bourdieu da un paso más en sus incursiones epistemológicas y es ahí donde me quiero detener. Entre 1987 y 1988 Bourdieu dictó dos importantes seminarios, uno en Chicago y otro en París, sobre el tema de la reflexividad, el ejercicio de una disciplina de "pensarse a sí misma", o el propio trabajo científico que realiza el investigador. En el seminario de Chicago, Bourdieu abordó el problema de la reflexividad sociológica; con unos cuantos meses de diferencia, en el de París, abría la interlocución a la antropología, invitando a la práctica de una antropología reflexiva.

Una de las tesis centrales del Seminario de Chicago es que la sociología necesita una "sociología de la sociología", entendida como una dimensión fundamental de la epistemología de la sociología: "lejos de ser una especialidad entre tantas, es el preámbulo imprescindible de toda práctica sociológica rigurosa". En centro del argumento lo pone en la necesidad de que aquellos que se dedican a objetivar el mundo social (sociólogos, antropólogos, etc) sean capaces de objetivarse a sí mismos y de problematizar los modos en que entran en relación con el objeto estudiado.

"Desde el momento en que observamos el mundo social, nuestra percepción de éste es afectada por una "parcialidad" ligada al hecho de que para estudiarlo, describirlo o hablar de él es preciso abstraerlo en una forma más o menos completa. La parcialidad teoricista o intelectualista consiste en olvidarse de señalar, en la teoría del mundo social que se construye, el hecho de que dicha teoría es producto de un enfoque teórico, de una mirada contemplativa. La sociología verdaderamente reflexiva debe cuidarse de este "etnocentrismo del científico" que estriba en ignorar todo aquello que el investigador proyecta en la percepción del objeto, por el hecho de que es exterior al objeto, que lo observa de lejos y desde arriba [...] un antropólogo que construye una genealogía, mantiene una noción de parentesco que nada tiene en común con la del padre cabileño que necesita resolver el problema práctico y urgente de elegir una esposa conveniente para su hijo; del mismo modo, un sociólogo que estudia el sistema escolar mantiene un uso de la escuela distinto del de un padre que busca una buena escuela para su hija [...] Esto nos lleva a la conclusión de que el conocimiento teórico no vale nada, sino

que es necesario conocer sus límites y adjuntar a cualquier reporte científico un reporte de los límites de los informes científicos: el conocimiento científico debe gran número de sus propiedades esenciales al hecho de que las condiciones de su producción no son las de la práctica." [4]

Bourdieu plantea la necesidad de un "retorno" a la relación genérica del investigador con su objeto y al sitio particular que éste ocupa en el espacio de la producción científica como el meollo de lo que llama "reflexividad". Pero ¿Cómo desplegar este tipo de ejercicio, cómo desvelar las lógicas "ocultas" en el trabajo de investigación y hacerlas explícitas? La vía que propone Bourdieu es la historia social de los problemas, objetos e instrumentos de pensamiento; la historia del trabajo social de construcción de instrumentos de construcción de la realidad social (Seminario de París).

Lo que Bourdieu problematiza como "reflexividad epistémica" no apunta a una suerte de introspección intelectual fundada en los rasgos de origen o posición del investigador en el espacio social. Estas, por ser importantes no están, sin embargo, en el corazón del problema. La reflexividad epistémica apunta a una cuestión de otro orden, mucho más fundamental:

"[...] la exploración sistemática de las categorías de pensamientos no pensados- en tanto objetivados e inscritos como esquemas de percepción y apreciación- que delimitan lo pensable y predeterminan el pensamiento y que guían la realización práctica del trabajo de investigación [...]" [5]

Y enfatiza:

"Lo que debe ser sometido a examen es el inconsciente colectivo científico inscrito en las teorías, los problemas y las categorías del entendimiento científico [...]" [6]

[4] BOURDIEU, Pierre. *Respuestas por una Antropología reflexiva.* 1995, Pág. 45.

[5] Idem. Pág. 33

[6] Idem.

La empresa de reflexividad epistémica encuentra "[...] uno de sus instrumentos más poderosos en la historia social de los problemas, objetos e instrumentos de pensamiento, esto es, en la historia del trabajo social de construcción de instrumentos de construcción de la realidad social. [...] La historia así entendida no nace de un interés de anticuario, sino del deseo de entender por qué y cómo se entiende.[7]

La educación, como cualquier otro campo de conocimiento, construye sus objetos de estudio. Esto significa que los objetos de conocimiento no son preexistentes sino que se van gestando en complejos espacios: necesidades sociales, políticas estatales, instituciones y agentes abocados al análisis y estudio de los procesos educativos, etc.

Para disponer de una perspectiva global sobre el surgimiento y cambio en los problemas que la educación hace suyos como objetos de estudio, podemos tomar los congresos nacionales de investigación educativa de los últimos 20 años y observar a través de ellos cómo se ha modificado el mapa de los problemas construidos en educación.

El primer Congreso Nacional de Investigación Educativa (1981) nos brinda una radiografía de los problemas construidos en los sesentas y setentas, entre ellos:

1) Educación y sociedad (subdividida en educación y estructura económica, educación y estructura de clases, educación y estructuras de autoridad y poder).
2) Formación de trabajadores para la educación.
3) Proceso de enseñanza-aprendizaje.
4) Educación informal y no formal.
5) Desarrollo curricular.
6) Planeación educativa.
7) Desarrollo de tecnología educativa.
8) Investigación de la investigación.

Diez años más tarde, un segundo congreso nos muestra un mapa temático distinto:

1) Sujetos de la educación y formación docente: alumnos, docentes de niveles básico y formal, académicos, formación de docentes y profesionales de la educación.

2) Procesos de enseñanza y aprendizaje: aprendizaje y desarrollo, procesos de enseñanza y prácticas escolares, medios educativos y nuevas tecnologías,

[7] Idem. Pág 179

evaluación del aprendizaje, ciencias naturales y tecnología, ciencias histórico-sociales, español como primera lengua, lectoescritura y lenguas extranjeras, matemáticas, salud, ambiente, educación física, deporte y recreación.

3) Procesos curriculares, institucionales y organizacionales: currículo, gestión y desarrollo institucional, planeación y administración institucional, evaluación de la educación, orientación educativa.

4) Economía y políticas de la educación, políticas educativas por nivel y políticas científicas, educación y trabajo.

5) Educación, cultura y procesos sociales: educación de adultos y popular, educación familiar, educación indígena, de género y comunicación, educación y valores, ambiental y para derechos humanos.

6) Filosofía teoría y campo de la educación: investigación educativa, historia de la educación, filosofía y teoría de la educación.

Un vistazo a este listado de líneas temáticas en dos momentos distintos nos permite extraer algunas consideraciones en torno a las formas de construir la educación como objeto de estudio:

- Un reposicionamiento en las formas de observar la relación educación y sociedad .
- Emergencia de nuevas tematizaciones: sujetos de la educación, gestión, educación en valores, educación para los derechos humanos.
- Ampliación de temáticas y creación de nuevos objetos de estudio.
- El problema de cómo se produce conocimiento en educación apenas despunta.

En los años 80 se presenta bajo el tratamiento de "investigación de la investigación" y se queda en diagnósticos cuantitativos de infraestructura y recursos institucionales. En los años noventa ya empiezan a hacerse presente problematizaciones en esa línea, recogidas bajo la designación de "constitución de teorías educativas".

Este es el punto en el que nos encontramos. Queda por elaborar una historia social del surgimiento de dichos problemas, de su progresiva constitución, del trabajo colectivo que fue necesario para conocer y reconocer estos problemas como legítimos, dignos de serdiscutidos, publicados y oficializados (Bourdieu 1995). En lo anterior tenemos un bosquejo de una agenda de investigación que está aún por desarrollarse.

BIBLIOGRAFÍA

* Bourdieu, El oficio de sociólogo. Siglo XXI. México, 1975

——Cosas dichas, Gedisa. Buenos Aires, 1988

—— Sociología y Cultura. Grijalbo – CONACULTA. México, 1990

—— Invitation to a reflexive sociology. University Press. Chicago, 1990

—— Respuestas por una Antropología reflexiva, Grijalbo. México, 1995

* Gil, Antón M. Académicos. Un botón de muestra, UAM-Azcapotzalco. México, 1992

* Granja Castro, J. "Habitus y sistema escolar: una lectura posible de La Distinción" en Universidad Futura, vol.2, num.44, UAM Azcapozalco. México, 1990

——"Lecturas a La Reproducción" en Documentos DIE, CINVESTAV, México. 1993

—— "La teoría como reflexión sobre el conocimiento construido" en De Alba Alicia (com) El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales en educación, Plaza y Valdés, México. 2001

—— "La sociología de la educación en México: trayectorias teóricas y de problematización 1960 - 1990" en Revista de Educación. núm. 324, enero-abril, Ministerio de Educación. Madrid, 2001 p37-48

* Landesman, Monique. "Trayectorias académicas generacionales, constitución y diversificación del oficio académico" en Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol.6, num. 11 enero-abril 2001, p 31-61

* Tenti, Emilio. El arte del buen maestro. Pax. México, 1980

—— "El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis de análisis" en Políticas de investigación y producción de conocimientos en ciencias sociales. UAQ. Querétaro, 1983

——"La interacción maestro-alumno: discusión sociológica" en Revista Mexicana de Sociología año XVLI, vol 1 enero-marzo 1984. p161-173

EDUCACIÓN

BOURDIEU Y LA EDUCACIÓN COMO CAMPO DE INVESTIGACIÓN

Carlos Gallegos Elías
Yolanda Paredes Vilchiz

¿Por qué ocuparnos en reflexionar y difundir la obra de Pierre Bourdieu?

Hay dos órdenes de respuesta, el primero, estrictamente referido a nuestra Facultad (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM). En el Centro de Estudios Básicos en Teoría Social (CEBTS), donde trabajamos algunos profesores agrupados en tres líneas de investigación: Teoría Social, Metodología de la Investigación y en Sociología de la Educación, consideramos que en nuestros programas de estudio de la licenciatura, la obra de Bourdieu es poco discutida metodológica, teórica y académicamente, y en algunos aspectos esenciales, francamente ignorada.

A partir de la muerte de Bourdieu tuvimos la oportunidad de escuchar interesantes análisis teórico-metodológicos sobre la obra de este sociólogo francés, principalmente lo que se refiere al estudio de los campos como ejes de análisis metodológico, dentro de ellos, los referentes literarios, de género, de comunicación, de educación y su estructuración desde el *habitus*.

Pensamos que es importante continuar con estas reflexiones que nos permiten acercamos al pensamiento de Bourdieu, en esta ocasión, específicamente desde el campo de la educación superior y las distintas perspectivas del acercamiento metodológico para comprenderla como un hecho social y político. Preocupación que compartimos con los compañeros de la Escuela Nacional de Trabajo Social

de nuestra institución y de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, a quien agradecemos su hospitalidad y su interés en que pensemos juntos los problemas de este vasto campo de la sociología política de la educación.

El segundo orden de respuestas se refiere al valor y a la vigencia del pensamiento de Pierre Bourdieu, un sociólogo que venía de la filosofía y más precisamente de la filosofía y la historia de la ciencia; un origen que emerge en cada una de sus obras más importantes, donde invariablemente se pregunta por el *cómo* construir el objeto. Desde luego, aquí vale la pena citar *El oficio de Sociólogo*[1], un libro fundamental para la enseñanza de la metodología de investigación en ciencias sociales, donde el énfasis central está en la necesidad y exigencia de que el observador, al analizar, se conozca a sí mismo, pueda colocarse frente al objeto desde la mirada del científico y, al mismo tiempo, saber qué hacer con las preconstrucciones con las que llega al problema que le interesa explicar.

En sus palabras el "oficio" de sociólogo es: "Una teoría de la construcción del objeto convertida en *habitus*"[2] . Lo cual supone la necesidad de hacer explícitos los presupuestos y de construir sociológicamente las preconstrucciones del objeto; someter a juicio las prenociones, es decir, reconocer el campo en que el objeto está y reconocer cuáles son las relaciones en las que vive y de las que es resultado.

Esto es justamente lo que hace Bourdieu en cada uno de sus libros mayores; explica su propuesta teórica, muestra cómo se propone hacerlo y muestra su trabajo empírico. Esto se muestra en *La Distinción, Crítica social del juicio* (1979), en *Homo Academicus* (1984), en *La noblesse d'état. Grandes Écoles et esprit de corps* (1989), en *Les héritiers, Les étudiants et la culture* y desde luego, en ese trabajo monumental que es *La Miseria del Mundo* (1993).

Junto a esta preocupación por explicar el cómo construir, el cómo problematizar un objeto y el cómo mostrarlo en sus trabajos empíricos está la otra meta de Bourdieu: la reflexión más propiamente teórica, donde su trabajo alcanza una gran complejidad y diversidad.

"Las preguntas fundadoras de casi todos sus trabajos son: 1. ¿Cómo están estructuradas –económica y simbólicamente– la reproducción y la diferenciación

[1] BOURDIEU, Pierre, Chamboredon, J.C., Passeron, J.C.; *El oficio de Sociólogo*, Siglo XXI editores, Bs.As., Argentina, 1975. 1ª edición.

[2] BOURDIEU, Pierre; "Conversación: El oficio de sociólogo", en *Capital Cultural, escuela y espacio social* , Siglo XXI editores, México, Pág.53.

social?. 2. ¿Cómo se articulan lo económico y lo simbólico en los procesos de reproducción, diferenciación y construcción del poder?"[3] García Canclini nos recuerda que si bien estas preguntas no se enuncian expresamente, son los ejes de su trabajo.

Para responder estas preguntas, Bourdieu recupera de Marx –si bien no lo expresa así– la noción de la división de clases y de la lucha que se produce entre éstas; donde las clases se identifican por su lugar en la producción, por la propiedad, pero también por su consumo simbólico y su manera de usar los bienes simbólicos como expresión del poder.

Para explicar *cómo* asume esto, introduce una noción esencial en su pensamiento, la del campo de producción, entendido como un espacio donde es posible reconocer un sistema de relaciones objetivas entre agentes e instituciones y donde tienen lugar las luchas por el poder como "un sistema de relaciones de fuerza [aquí, otra vez sin referirlo expresamente, Bourdieu recupera a Gramsci] donde el juego de éstas se conduce de acuerdo a un *habitus*, es decir, la capacidad de actuar conforme a la cultura de un *grupo*, a un patrón de referencia cultural, a una ideología ciertamente»[4]. Todo ello es comprensible si reconocemos su origen de clase y, al mismo tiempo, su interés por preservar el poder y la dirección de la sociedad, o bien por desplazar a quien ocupa esa posición y alcanzarla para imponer una revisión distinta a la hegemónica.

El objeto en disputa es el poder del Estado, porque el control de éste permite *producir su propia reproducción* a través de todas las instituciones del propio Estado y de su instrumento privilegiado: La escuela.[5] Aquí, la visión de Bourdieu marca un hito, porque revoluciona la manera de ver la educación.

Hasta ese momento la escuela era vista como el lugar donde se iba para aprender saberes universales, donde la educación aseguraba el progreso, la libertad y la igualdad.

A partir de *Los herederos* y de *La Reproducción* se produce un giro radical en la visión de la escuela. Su publicación "[...] fue un verdadero estallido en el

[3] García Canclini, N.; *Introducción"* en Pierre Bourdieu: Sociología y Cultura, Grijalbo. Conaculta. México, 1990.

[4] BOURDIEU y J.C.PASSERON. *La reproduction. Eléments pour un théorie du système d'enseignement.* Minuit. P 20.

[5] BOURDIEU; "Entrevista" en Bourdieu y Loïc J.D.

cielo político [...] produjo el efecto de una revelación, aunque no decía nada extraordinario: los hechos eran bien conocidos por la comunidad científica."[6]

¿Qué fue lo que ocurrió?

En *Los herederos,* Bourdieu "ha despejado los mecanismos que están en la base de las observaciones empíricas. No nos contentamos con decir que el sistema escolar elimina a los hijos de las clases desfavorecidas: tratamos de explicar por qué pasaba de este modo y, en particular, cuál era la responsabilidad [...] cuál era la contribución que el sistema escolar y por ello los enseñantes aportaban a la reproducción de las divisiones sociales".[7]

Antes de este estallido, como lo llama Bourdieu, ciertamente en la sociología política de la educación habían aparecido diversos trabajos, sobretodo empíricos, que mostraban el papel conservador de la escuela; donde su función era la de excluir a los excluidos. Pero quienes entraron con mayor profundidad en el cómo se produce este proceso y extrajeron sus consecuencias sociales fueron Bourdieu y Passeron. A partir de entonces, la escuela y la educación dejaron de verse en el campo de la sociología como una suerte de agente equilibrador del sistema.

Y en ese sentido, el Informe del Colegio de Francia sobre los *Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza* –cuyo autor sin duda es Pierre Bourdieu, aunque no lo firmó nunca– es muy claro al respecto: la escuela no sirve para igualar, no sirve para dar la cultura a todos; lo que en realidad hace es reproducir la desigualdad. Gracias a su eficacia simbólica, produce la reproducción que profundiza las diferencias sociales ya existentes antes de la escuela y las transforma en una suerte de desigualdades naturales e individuales.

Si un niño viene de un hogar donde aprendió a organizar su trabajo, a organizar su tiempo, a usar las herramientas del trabajo escolar, que pudo desarrollar habilidades lingüísticas, a apreciar obras de arte, que desarrolló sensibilidad musical y control corporal, por su historia social natural, tendrá mejores rendimientos y la posibilidad de tener éxito en la escuela y en la vida al poseer un capital cultural mayor que el resto de sus compañeros.

Ocurre lo mismo con los procesos de socialización generales, tal como Bourdieu lo mostró en *La distinción* y en *Homo academicus* o bien en *L'amour*

[6] BOURDIEU; "Entrevista sobre la educación" en Bourdieu *Capital cultural, escuela y espacio social.* Pág 146.

[7] Idem. Pág. 148

de l'art; donde el acceso a la cultura no es asunto de cualidades individuales, de sensibilidad, sino de herencia cultural y de educación, en suma, del origen social.

Pero, atención, el proceso no es reproduccionista linealmente pues las tensiones que se producen en el campo de la educación y la cultura llevan a la resistencia, a la dominación, a la dirección cultural, al cuestionamiento de la propia dominación, a la elaboración de estrategias que se oponen al sometimiento tácito, lo mismo que la resistencia a la subversión y esas tensiones hacen posible la apropiación simbólica del conocimiento. No hay que olvidar que el saber es el agente portador de cambios y transformación del orden social.

De esta manera, la escuela transforma su función reproduccionista para situarse como espacio de lucha social, de legitimación del orden o de la subversión del mismo. El conocimiento y las prácticas de apropiación de este espacio son las formas que asume la lucha social.

BIBLIOGRAFÍA

* Bourdieu, Pierre; "Conversación: El oficio de sociólogo", en Capital Cultural, escuela y espacio social , Siglo XXI editores, México, Pág.53.

—— Sociología y Cultura, Grijalbo. Conaculta. México, 1990.

* Bourdieu y J.C.Passeron. La reproduction. Eléments pour un théorie du système d'enseignement. Minuit. P 20.

* Bourdieu, Pierre, Chamboredon, J.C. Y Passeron, J.C.; El oficio de Sociólogo, Siglo XXI editores, Argentina, 1975. 1ª edición.

APORTES DE BOURDIEU A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Juan Carlos Cabrera Fuentes
Leticia Pons Bonals

Sin duda alguna Pierre Bourdieu es uno de los sociólogos contemporáneos que mayores aportes ha ofrecido a las llamadas ciencias de la educación y a la investigación educativa. Su perspectiva de interpretación de la realidad social permite entender la acción educativa (entendida como el conjunto de prácticas colectivas llevadas a cabo por sujetos concretos) y su relación con la estructura social (entendida como los entornos materiales en los que se lleva a cabo).

Con Bourdieu las ciencias sociales en general encuentran un amplio panorama para el ejercicio de la investigación. Más allá de las clases sociales y las relaciones sociales de producción, ámbitos en los que se encontraba centrada la investigación social de corte marxista, este autor encuentra en los museos, los medios masivos de comunicación, el cine, la fotografía, el deporte, y sobretodo la escuela, espacios de prácticas sociales y de ejercicio del poder dignos de ser analizados.

En términos generales podemos afirmar que la base para comprender los aportes que este autor ha realizado, a la investigación social en general y a la educativa en particular, encuentran su base en la idea de que el conocimiento es producto de un proceso de construcción que media el conocimiento y la relación del sujeto con la realidad. El conocimiento aparece entonces como un ejercicio reflexivo de aproximación a la realidad empírica por distintos niveles, grados de

congruencia, procedimientos y estrategias cognitivas.
Sobre este planteamiento básico se pueden erigir un conjunto de cuestionamientos a los que el autor dio respuesta a lo largo de su vida y su producción intelectual. ¿cómo se forma un investigador?, ¿cómo investigar?, ¿cuál es el papel del investigador?, ¿qué implica el ser investigador y hacer investigación en el área educativa?.

En las siguientes páginas presentamos los planteamientos centrales que este autor expuso para dar respuesta a estas preguntas a lo largo de su producción intelectual, la cual es abordada en tres períodos históricos, definidos con base en la producción conceptual que es factible encontrar en cada uno de ellos.

a) En los años 70 aparece la propuesta de este autor mostrándonos los principios de la investigación social (el constructivismo) y la importancia que tiene para ésta el entender el significado de las prácticas enmarcadas en estructuras de dominación; la escuela es expuesta aquí como un ejemplo claro del ejercicio de la violencia simbólica.

b) En los años 80 el autor expresa con claridad dos de los conceptos claves en su perspectiva: campo y habitus, mismos que le permiten introducirse en las discusiones de la teoría social propias de la llamada época de crisis de las ciencias sociales, que giran entorno a las relaciones acción-estructura. El planteamiento de éstos ofrece un camino a seguir a la investigación social en su conjunto y a la investigación educativa en particular, bajo la propuesta del estructuralismo constructivista.

c) En los 90 se amplían las discusiones en torno a estos dos conceptos mostrando que el de habitus puede reflejar las posibilidades de transformación social desde campos sociales específicos, abriendo nuevas posibilidades a las prácticas educativas como generadoras de estructuras.

Posteriormente exponemos los aportes que el autor realizó en sus últimos años de vida, para concluir haciendo un balance de los aspectos que se recuperan de la propuesta de este autor como aportes para la investigación educativa.

a) Bourdieu y su propuesta de investigación en los años 70

La búsqueda primera de las respuestas a las interrogantes mencionadas antes llevan a Bourdieu a escribir *El oficio del sociólogo*[1], junto con Chamboredon y Passeron, texto obligado hoy en día para todos aquellos que se inician en la investigación social.

[1] BOURDIEU, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron. *El oficio del sociólogo*. México, D.F. Siglo XXI. 4ta. Edición de 1980.

Ya en esta obra temprana (editada en francés en 1973) Bourdieu afirma que el hecho se construye a partir de una perspectiva científica y la consideración de sus atributos por parte del investigador (planteamientos, supuestos, selección de técnicas de investigación). Lo anterior, a pesar de que el conocimiento científico tienda a ser objetivista, buscando dejar de lado el aspecto de la significación que tiene para los sujetos su actuar social.

"Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le sean planteados"[2].

De ahí la necesidad de establecer un control que el autor denomina vigilancia epistemológica, cuyo principio de operación obliga al investigador a mantener un cuidado extremo a lo largo del proceso de investigación.

Así, en el ámbito de las prácticas sociales, y particularmente en las que competen al campo educativo que aquí nos ocupa, es necesario considerar los horizontes culturales, ideológicos y éticos de un momento histórico determinado. Con lo anterior, Bourdieu propone incorporar al análisis objetivista científico, la subjetividad de los agentes y sus prácticas, siendo en esta consideración de lo simbólico en donde la propuesta de este autor proporciona mayores posibilidades para la interpretación de la realidad.

En *La reproducción* (escrita junto con Passeron en francés en 1970)[3], obra centrada en el análisis del sistema académico francés, se había ya perfilado esta propuesta metodológica aplicada a la exposición de los mecanismos propios del ejercicio de la violencia simbólica que impiden al individuo (sea estudiante o docente) escapar de una estructura de poder jerarquizada y reproducida en los diversos ámbitos de la vida social.

En esta obra las preocupaciones de los autores se centran en las siguientes cuestiones:

a) cómo están estructuradas (económica y simbólicamente) la reproducción

[2] Idem. Pág. 54

[3] BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron. *La Reproducción.* Laia. Barcelona, 1977.

y la diferenciación social,

b)cómo se articulan lo económico y lo simbólico en los procesos de reproducción, diferenciación y construcción del poder[4]

c) qué papel juaga la escuela en estos procesos

Los autores indican que al recurrir a las expresiones culturales no las analizan como tales sino como lo que están representando, lo que simbolizan en la sociedad que las produce.

Pero estas obras tempranas (La Reproducción y el Oficio del sociólogo) se irán matizando y, podemos decir, perfeccionando a lo largo de la obra intelectual de este autor a quien le toca vivir la llamada crisis de las ciencias sociales y el resurgimiento de los paradigmas accionalistas hacia los años 80.

b) Bourdieu y su propuesta de investigación en los años 80

Enmarcado en la tradición del estructuralismo francés pero siendo un crítico de ella y sobretodo de su versión más economicista, Bourdieu participa de las discusiones que en las últimas décadas del siglo pasado se desarrollan en torno a la relación acción – estructura, mostrando un claro ejemplo del camino contradictorio que sigue la construcción de la teoría y la metodología sociales.

Hacia finales de los años 80, en defensa a las acusaciones recibidas que lo tachaban de ser un estructuralista, Bourdieu aclara que su posición no es estructuralista a la manera de la lingüística y de la antropología que encuentra en Levy Strauss su principal exponente, sino que implica una dimensión distinta del estructuralismo y es también constructivista.

El estructuralismo constructivista o constructivismo estructuralista implica, según palabras del propio autor, entender que el mundo social es producto de una doble estructuración. Objetiva, en tanto que "las propiedades atribuidas a los agentes o las instituciones se presentan en combinaciones que tienen probabilidades muy desiguales"; Subjetiva, en tanto "los esquemas de percepción y de apreciación, especialmente los que están inscritos en el lenguaje, expresan el estado de las relaciones de poder simbólico"[5].

[4] Estos dos primeros aspectos son referidos por García Canclini, en "La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu" introducción al libro Sociología de la Cultura de este autor. México, D.F.: CONACULTA-Grijalbo. 1990. Pág. 14.

[5] BOURDIEU, Pierre, *Cosas dichas*. Gedisa, Barcelona, España, 1996 Pág. 136. (esta obra fue publicada en francés en 1987).

El estructuralismo implica reconocer la existencia de estructuras objetivas, independientes de la conciencia de los agentes, que orientan y coaccionan sus prácticas y representaciones. El constructivismo, por su parte, implica reconocer la existencia de esquemas de pensamiento y acción (habitus) enmarcados en campos de actuación. Aparecen entonces dos conceptos claves en la obra del autor: campo y habitus.

Conviene introducir aquí un concepto clave en la propuesta de Bourdieu, el de campo, que nos permite acceder al análisis de las estructuras sociales. Los campos son:

"espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes" [6].

En la investigación educativa es pertinente, entonces, hablar del campo educativo como el espacio en el que los agentes se mueven de acuerdo a las reglas establecidas. Consideramos a la escuela como el espacio de poder en cual estas prácticas se institucionalizan y reproducen marcando las reglas del juego y permitiendo la reproducción de las mismas.

Toda práctica educativa está enmarcada en estructuras sociales que implican un conjunto de normas que el agente asume como guía de sus prácticas. A esta interiorización y realización de prácticas, acordes a una situación social y cultural determinada, es a lo que llamamos habitus.

Cada campo requiere de leyes de funcionamiento, así como de *"los habitus que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego..."*[7].

El habitus vincula las prácticas colectivas del agente, en las cuales están presentes la experiencia personal y las condiciones concretas de vida, así como las estrategias de la acción. En conjunto, éstas definen y reproducen las estructuras sociales.

[6] BOURDIEU, Pierre, *Sociología de la cultura*. Ed. Conaculta-Grijalbo México, D.F. 1990 Pág. 135. Sobre el concepto de campo puede consultarse también el trabajo de Andrés García Inda con el que introduce el libro de Pierre Bourdieu Poder, derecho y clases sociales. Bilbao, España: Desclée. 2000.

[7] BOURDIEU, Pierre, *Sociología de la Cultura*, Pág 136.

c) Bourdieu y su propuesta de investigación en los años 90

Los planteamientos desarrollados por Bourdieu a lo largo de la década de los 90 encuentran su explicación en las consideraciones que este autor hizo unos años antes, las cuales quedaron plasmadas en *El sentido práctico*[8]. En tal obra abre un nuevo periodo en su producción intelectual al mostrar una ampliación de su propuesta de interpretación de lo social y, por ende, de lo educativo. Estas consideraciones serán trabajadas a lo largo de los años 90. En ésta, el constructivismo es precisado como teoría del conocimiento, al afirmarse que a pesar de que el individuo esté inmerso en una estructura social de dominación y sea objeto de una violencia simbólica ejercida hacia él, las propias estructuras sociales, compuestas por individuos, pueden ser estructurantes (generadoras de prácticas) y no simplemente reproductoras de éstas.

"Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda conciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta"[9].

No obstante esta apertura en la interpretación, que otorga al habitus la posibilidad de resistir y transformar las estructuras de dominación, el autor sostiene que en la realidad las motivaciones y necesidades que los sujetos manifiestan tienden a acercarse mucho a las posibilidades objetivas de realización de las mismas, pues la experiencia histórica que ha posibilitado la producción de un habitus, ha señalado de alguna manera el camino a seguir y hasta donde es posible llegar.

Esto es importante recalcarlo y tenerlo en cuenta en la investigación educativa porque nos permite entender por qué, si bien es cierto que el individuo al interior de una estructura de dominación, como lo es la escuela, es capaz de

[8] —— *El sentido práctico.* Madrid, España: Taurus, 1989.

[9] Idem Pág. 92

enfrentarla y transformarla, existen ciertos límites asumidos como resultado del proceso de violencia simbólica que se ejerce sobre él, que le impiden en la realidad ir más allá de lo establecido socialmente como aceptable.

Entonces ¿Hasta dónde el habitus, como sistema de disposiciones es capaz de enfrentar una estructura objetiva de dominación que se ejerce en un campo específico, como lo es el educativo, y de lograr su transformación? Ésta es una pregunta digna de ser investigada. Pero la respuesta necesariamente será variable dependiendo de las situaciones concretas en donde se lleve a cabo la investigación.

d) Los últimos aportes de Bourdieu a la investigación educativa

A lo largo de la obra de Bourdieu, la investigación educativa encuentra un nuevo camino por recorrer. Ya antes (en los 70), al trascender los temas tradicionales del marxismo estructuralista francés, así como al desarrollar un complejo conceptual que permitió encontrar explicaciones a las prácticas sociales en contextos de realización determinados (a lo largo de los años 80 y 90), a fines de los 90 mostraba nuevamente una nuevo derrotero para la investigación social.

Tal vez, este empeño por seguir reflexionando sobre su propio trabajo y proponiendo alternativas para continuar esta reflexión, sea uno de los aspectos que explica la trascendencia que alcanzó la obra de este autor, la cual impacta hoy en día diversos campos de conocimiento, como lo es el de la educación.

En los últimos años de su vida, frente a la conformación de los nuevos Estados en el contexto que marca el neoliberalismo y después de haber trabajado en diversos sentidos, Bourdieu vuelve a reencontrar el papel fundamental del científico y particularmente del que está comprometido con la realidad social, al afirmar:

"los científicos no son compañeros de viaje, es decir rehenes y avales, colegas y coartadas que firman unas peticiones y de los que se prescinde así que han sido utilizados...tampoco son expertos que van a dar lecciones... tampoco son profetas dispuestos a contestar a todas las preguntas sobre el movimiento social y su futuro... son individuos que pueden ayudar a definir la función de instituciones como éstas (el Estado)..."[10].

[10] BOURDIEU, Pierre. *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal.* Barcelona, España: Anagrama. 1999, Pp 78-79.

La investigación debe mostrar cómo funcionan los grupos y cómo se encuentran inmersos en las estructuras de dominación, debe enseñar cómo se utilizan las leyes de funcionamiento de los grupos para intentar burlarlas. Todo ello, para contribuir en la construcción de un proyecto de realidad social distinto al que existe.

La investigación educativa que sobre la Escuela se lleve a cabo, encuentra en ella un espacio para la estructuración de prácticas sociales distintas a las existentes.

Se trata de enfrentar una visión del mundo que engendra fatalismo y sumisión; de inventar nuevas formas de comunicación; de romper con los intelectuales mediáticos, y de emprender nuevas acciones simbólicas. En resumen, se trata de ser reflexivo frente al mundo que intenta imponérsenos. Y es aquí donde Bourdieu expone la parte más voluntarista de su perspectiva y donde la investigación educativa puede encontrar un camino para su aplicación.

Podríamos concluir, a partir de la lectura de sus últimos trabajos, a diferencia de los primeros, que a pesar de las estructuras existentes, Bourdieu considera que el agente social o el movimiento social es capaz de impulsar la transformación de éstas y contribuir a la construcción de su propia realidad.

e) Balance de la propuesta de Bourdieu para la investigación educativa

Para concluir podemos decir que los aportes de Bourdieu a la investigación educativa pueden ser percibidos en tres sentidos:

a) Al mostrar una constante preocupación y reflexión del ser investigador y de su papel como tal en la realidad social, misma que podemos rastrear haciendo un seguimiento pormenorizado de su obra.

b) Al proponer el campo de la educación como uno de los más significativos en la estructura social, afirmando que este campo permite observar con nitidez el ejercicio de la violencia simbólica y los mecanismos de reproducción de la sociedad.

c) Al permitirnos derivar de sus planteamientos generales, la idea de que la investigación educativa, como un conjunto de prácticas capaces de enfrentar una estructura de dominación, es importante en la construcción de una nueva realidad social.

BIBLIOGRAFÍA

* Bourdieu, Piere y Jean-Claude Passeron. La Reproducción. Barcelona, España: Laia. 1977.
* Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron. El oficio del sociólogo. México, D.F.: Siglo XXI. 4ta. Edición de 1980.
* Bourdieu, Pierre (1989) El sentido práctico. Madrid, España: Taurus.
——(1990) Sociología de la cultura. México, D.F.: Conaculta-Grijalbo.
——(1996) Cosas dichas. Barcelona, España: Gedisa.
——(1999) Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal. Barcelona, España: Anagrama. 1999
* García Canclini, en "La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu" introducción al libro Sociología de la Cultura de este autor. México, D.F.: CONACULTA-Grijalbo. 1990.
* García Inda, Andrés. Introducción al libro de Pierre Bourdieu Poder, derecho y clases sociales. Bilbao, España: Desclée. 2000.

HABITUS Y CAMPO EDUCATIVO. EL CAMPO DOCENTE DE LA EDUCACIÓN NORMAL EN EL D.F.

Teresa Reyes Ruíz

El presente trabajo tiene por objeto reflexionar en torno a las nociones de campo y habitus, que aporta Pierre Bourdieu a las Ciencias Sociales, y especialmente, la manera como estas nociones posibilitan la comprensión de una realidad social como lo es el espacio de las prácticas de los docentes involucrados en la educación normal.

Emprender una reflexión sobre los aportes de Pierre Bourdieu a las Ciencias Sociales es una empresa amplia y enriquecedora, dado que su trabajo teórico consiste en poner a prueba sus ideas, respecto del comportamiento de la sociedad, es decir, de las relaciones que establecen los individuos y las instituciones que la forman. Ello se muestra a través de minuciosos trabajos de campo, presentados en libros (abundantes en cuadros, estadísticas) y, en ocasiones, en escritos académicos complejos, que también son muestra de las contribuciones teóricas realizadas por Bourdieu a las Ciencias Sociales. En éstos subyace una concepción e interpretación de la sociedad que se sustenta en el análisis de la cultura y lo simbólico[1], para comprender las relaciones que posibilitan la reproducción social y cultural, el entendimiento de

[1] Me parece que estos aspectos son abordados por Bourdieu desde sus primeros trabajos de orden etnográfico a comienzos de los años sesenta en torno de la sociedad cabileña al respecto de las relaciones sociales y como se representan y asumen estas por sus agentes, especialmente en torno de las estructuras de poder.

las relaciones y las diferencias sociales y, al mismo tiempo, las relaciones de poder que se dan en la sociedad.

Para lo cual Bourdieu establece que "... el análisis de las estructuras objetivas –las de los diferentes campos– es inseparable del análisis de la génesis en el seno de los individuos biológicos de las estructuras mentales que son por una parte el producto de la incorporación de las estructuras sociales y del análisis de la génesis de estas estructuras sociales..."[2]. Con ésto, Bourdieu propone, para la explicación de lo social, esa doble perspectiva estructuralista y constructivista[3], que introduce con la intención de superar la " oposición entre objetivismo y subjetivismo" en la comprensión de lo social, al considerar que ambos momentos se encuentran en relación dialéctica. Con el estructuralismo se tiende a enfatizar las estructuras objetivas –campos– que orientan y coaccionan la práctica social, y con la caracterización constructivista se pone énfasis en lo subjetivo, enfocando con ello la génesis de las estructuras mentales en los agentes, que a su vez, condicionan y generan las prácticas. De donde Bourdieu, al referirse al análisis de las estructuras objetivas, alude a los diversos campos que componen el universo social, y cuando se refiere a las estructuras mentales incorporadas en los individuos, lo hace pensando en lo que él denomina el *habitus*, es decir, las prácticas, el comportamiento, la forma de actuar, de relacionarse de los agentes que se involucran en los diversos campos sociales.

Así, Bourdieu aporta a la comprensión de la sociedad una *perspectiva relacional*, misma que pone énfasis en las "... relaciones objetivas que no se pueden mostrar, ni tocar con la mano y que hay que conquistar. Esto es, elaborar y validar a través de la labor científica". A partir de esto, en las nociones teóricas de campo, habitus y capital –en sus diferentes especies– da sentido a la explicación de las relaciones que se establecen entre los agentes e instituciones de la sociedad, en un doble sentido, entre las estructuras objetivas (las de los diversos campos sociales) y las estructuras incorporadas (las de los habitus).

En este sentido, pensar las prácticas de los docentes de la educación normal,

[2] Este es un argumento de Bourdieu al respecto de la discusión que establece con la ideología del don ante lo cual establece la introducción de la génesis de las disposiciones en los agentes, lograda por el entorno social. *Cosas dichas*, pág. 26.

[3] Aspectos tratados tanto en Cosas dichas como en el artículo ¡Viva la crisis!, en el cual emprende un debate en torno de las perspectivas o puntos de vista al investigar en ciencias sociales, especialmente hablando de la teoría que domina el campo científico y de cómo esta teoría se enseña en las universidades. Al tiempo que crítica al modelo americano de hacer teoría e investigación empírica a la que califica de neo-funcionalismo. Al respecto de su propuesta en la comprensión de lo social.

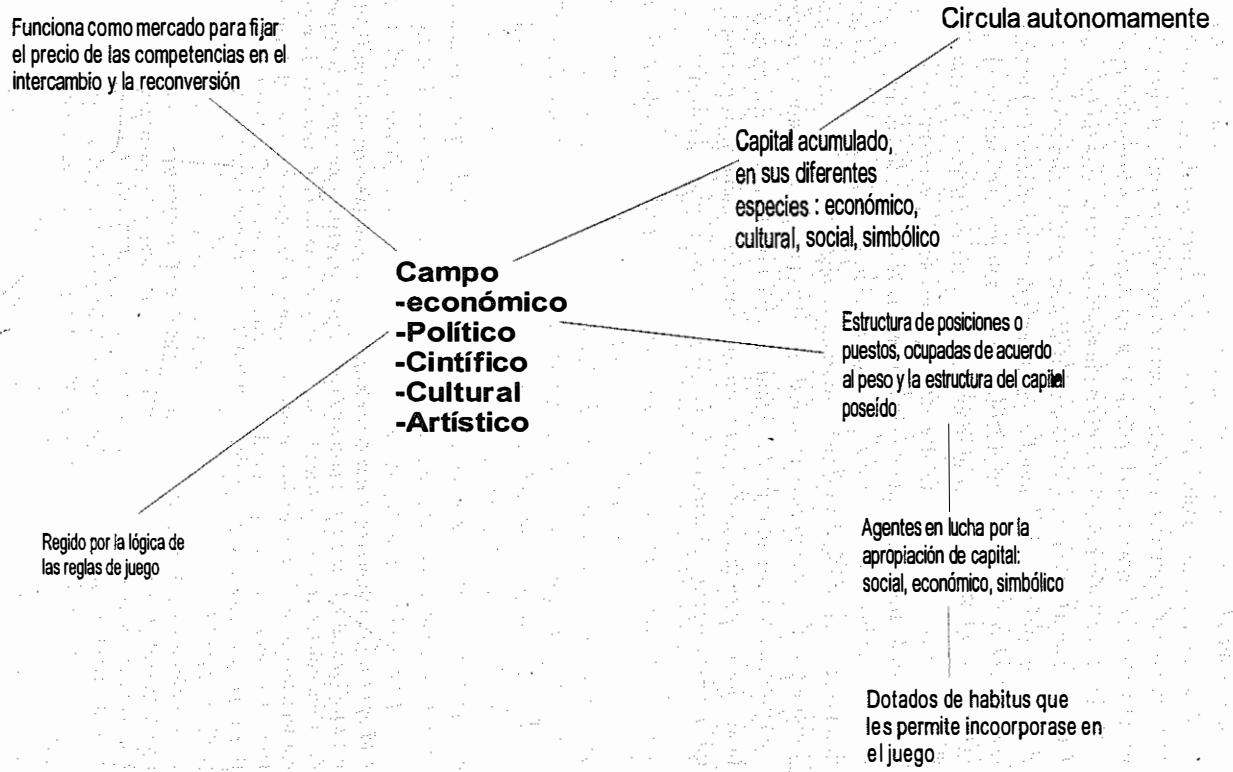
desde la *perspectiva relacional,* impone un trabajo de investigación que compromete a leer la realidad, ya no como los datos que hay que reconocer e interpretar sino como construcción. Es decir, construir las relaciones que dan cuenta de esa realidad[4]. Es en estos términos que haré uso de dichas nociones teóricas para la comprensión de una realidad social: el espacio de las prácticas de los docentes en la educación normal.

En la concepción bourdieuniana de la realidad social, una de las categorías fundamentales para la comprensión de la misma, es la de *campo* (ver cuadro 1). A partir de esta categoría, Bourdieu considera que el universo social se encuentra compuesto por campos como el económico, el político, el científico, el cultural, el artístico, etc. En donde, lo que constituye o forma un campo es la acumulación de un capital común, en sus diversas especies social, económico, cultural y simbólico; acumulación que da cuenta de una historia y de las luchas que se han emprendido en el proceso de acumulación del mismo. La circulación autónoma de ese capital implica la presencia de agentes que ocupan un lugar en la estructura de posiciones o puestos dentro del campo, dispuestos a someterse a un proceso de acumulación de capital ofrecido por el campo y a emprender la lucha por la apropiación de capital en los términos establecidos por las leyes que rigen la lógica y el sentido del juego en la apropiación del mismo[5].

[4] Me parece que estamos nuevamente en lo que ya Bourdieu había abordado en El oficio del sociólogo, al referirse a la construcción del objeto de estudio, en torno a la discusión de si los objetos se dan por hecho o se construyen, con lo cual establece la ruptura epistemológica con la concepción de que los objetos están preconstruidos (hablando de tomar los datos obtenidos por estadísticas como hechos científicos), por lo que estos tienen que ser reinterpretados es decir construidos en términos de las relaciones de las cuales dan cuenta.

[5] La conformación de la noción de campo, sus diferentes característica como espacio social, espacio de juego, espacio de diferencia y mercado, y las nociones de capital y habitus fueron construidas a partir de las lecturas de: La distinción, Cosas dichas, Capital cultural, escuela y espacio social, Cuestiones de sociología, Las reglas del arte, Los usos sociales de ciencia, Meditaciones pascalianas, Respuestas por una antropología reflexiva, Razones practicas y Homo academicus. Así como también a partir de estas lecturas es que fueron estructurados los cuandos de cada noción teórica que aquí se presentan.

CUADRO 1


Funciona como mercado para fijar el precio de las competencias en el intercambio y la reconversión
Circula autonomamente
Capital acumulado, en sus diferentes especies : económico, cultural, social, simbólico
Campo
-económico
-Político
-Cintífico
-Cultural
-Artístico
Estructura de posiciones o puestos, ocupadas de acuerdo al peso y la estructura del capital poseído
Regido por la lógica de las reglas de juego
Agentes en lucha por la apropiación de capital: social, económico, simbólico
Dotados de habitus que les permite incoorporase en el juego

Así, Bourdieu pone de manifiesto que los campos, cualquiera del que se trate, poseen su propia lógica de producción y reproducción. Los agentes que forman el campo tienen el dominio de su producción, reproducción y apropiación, determinados por esos recursos o especies de capital, del peso y la estructura de los mismos en la correlación de fuerza hacia el interior del campo. Ésta se ve transformada a partir de las fuerzas externas, es decir de las (capital) en la transformación de la estructura. En ella, los agentesal aceptar la dinámica impuesta por las reglas que rigen el juego de producción, distribución y consumo, no sólo consienten sino que legitiman y contribuyen a la reproducción del campo, ya que creen que sólo mediante la participación en el juego se puede acceder al capital. Tal creencia se fundamenta en el convencimiento ejercido por la dinámica del mismo campo. Así, al interior del campo están los que dominan el capital acumulado, fundados en el poder o en la autoridad que les confiere el mismo, y los que están desprovistos de éste pero que quieren acceder a él dando lugar a la pugna en la posesión del *capital.*

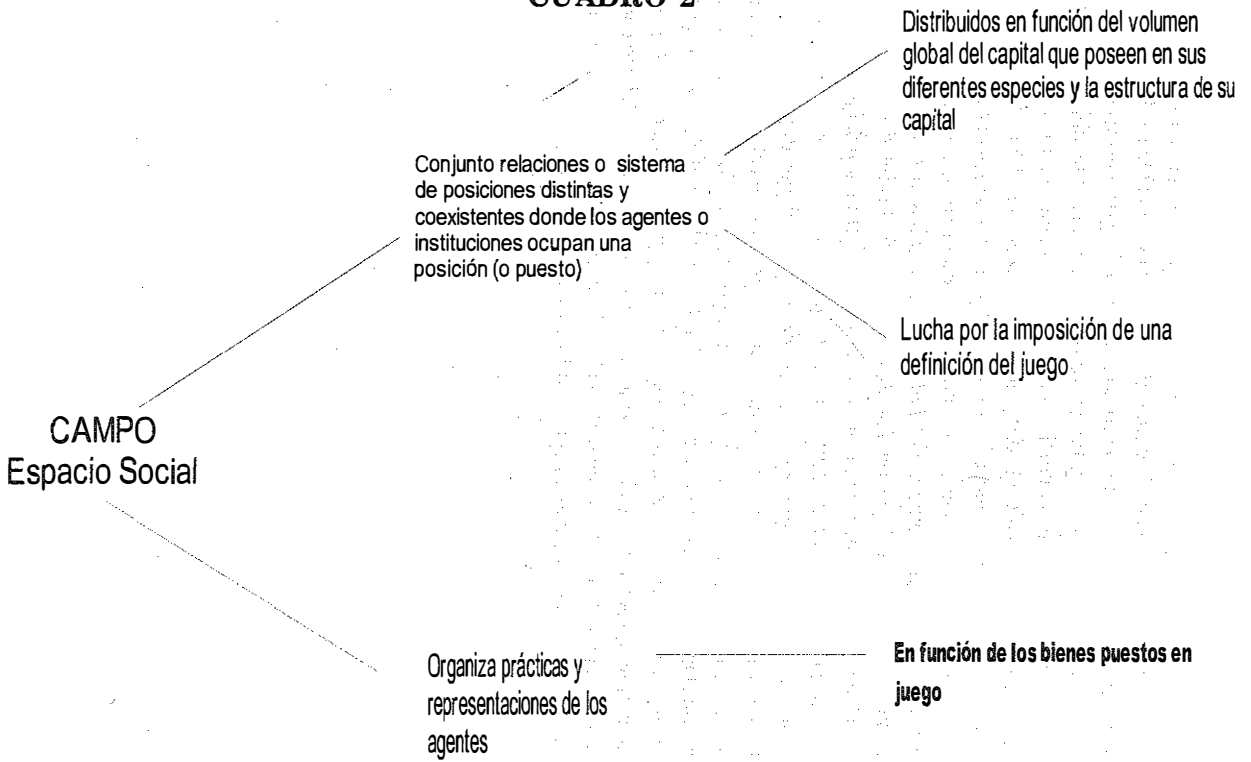
Pero al mismo tiempo, el campo es considerado por Bourdieu como un espacio social, espacio de juego y espacio de diferencias, es decir, con características o cualidades imbricadas, ya que no pueden separarse una de la otra para la comprensión del campo y por tanto de los campos que forman la sociedad.

Para Bourdieu el *campo como espacio social* (ver cuadro 2), se refiere al espacio en el que los agentes están distribuidos en función del volumen global de capital que poseen en sus diferentes especies (capital social, capital económico, capital cultural, capital simbólico) y la estructura de su capital, es decir, de acuerdo al lugar que ocupan en la estructura del campo –dominados o dominantes–. Así, el *campo como espacio social* es el conjunto de relaciones o sistemas de posiciones distintas y coexistentes, que definen las unas a las otras por relaciones de proximidad que en el espacio social predisponen al acercamiento, ya sea por las propiedades, las disposiciones o gustos de los agentes, o de alejamiento por relaciones de orden como debajo, encima y entre. Es decir, Bourdieu entiende al campo como espacio social como la manera en que se encuentran organizadas las diversas clases sociales y porciones de clases sociales con respecto al poder que tienen, el capital que possen (en sus diferentes especies, económico, social, cultural, simbólico), de las luchas emprendidas y de las ganancias obtenidas; todo ello, en la lógica del juego y las reglas impuestas por el espacio social. Al reconocer al *campo como espacio social* pone de manifiesto que es la estructura de las clases sociales y las porciones de clase, del sistema de estratificación y de reconversión social; estableciendo que la estructura de clases ya no es una contradicción o lucha

entre dos clases sociales antagónicas, sino la lucha entre clase y porciones de clase, que se definen no solamente por la posesión de los medios de producción sino de las diferentes especies de capital[6].

[6] Al respecto de la conformación de la clase social, esta es abordada por Bourdieu en el Capítulo III ¿Cómo se hace una clase social? Sobre la existencia teórica y práctica de los grupos, en Poder, derecho y clases sociales, pp. 101-129.

CUADRO 2

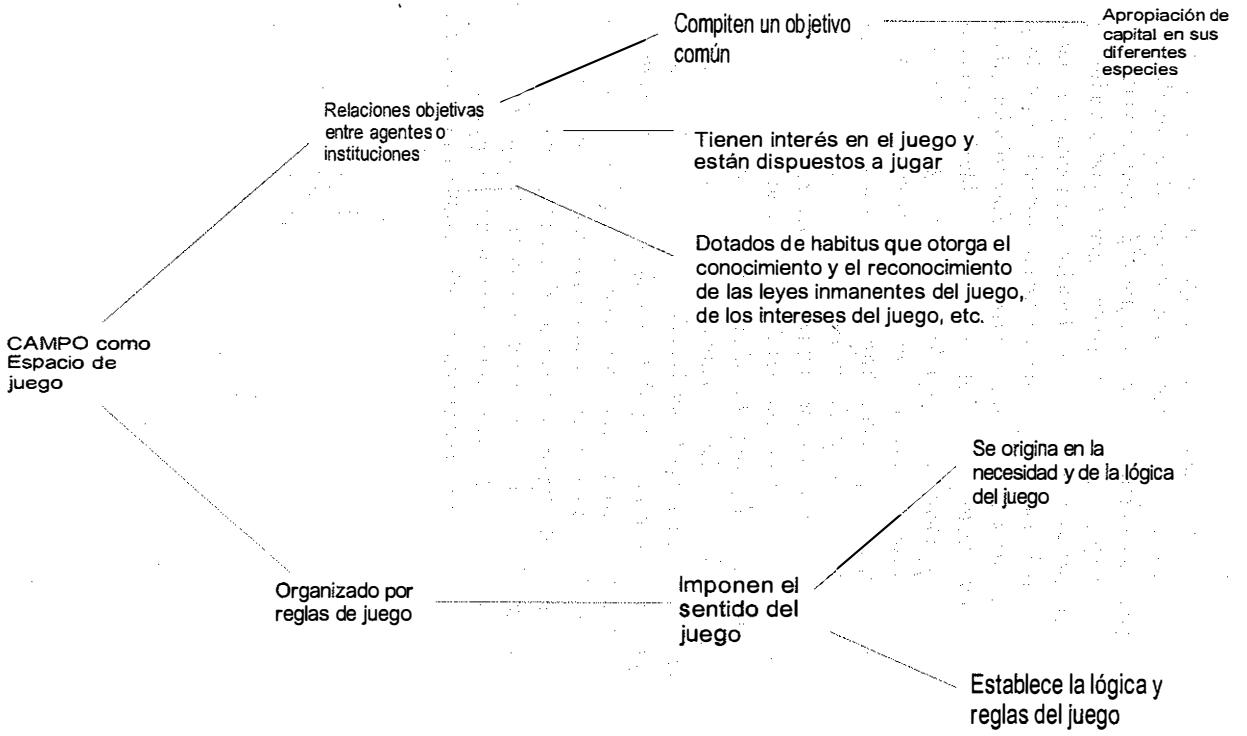

CAMPO
Espacio Social
Conjunto relaciones o sistema de posiciones distintas y coexistentes donde los agentes o instituciones ocupan una posición (o puesto)
Distribuidos en función del volumen global del capital que poseen en sus diferentes especies y la estructura de su capital
Lucha por la imposición de una definición del juego
Organiza prácticas y representaciones de los agentes
En función de los bienes puestos en juego

En cuanto al *campo como espacio de juego* (ver cuadro 3), Bourdieu concibe a éste, como un campo organizado por reglas, mismas que se imponen como regularidades que otorgan el sentido del juego y que establecen la necesidad de la lógica del mismo. El campo como *espacio de juego* muestra claramente las relaciones entre agentes o instituciones en competencia por un objetivo idéntico "... el interés es a la vez condición del funcionamiento de un campo (campo científico, campo de la alta costura, etc.); en tanto que es el que "hace bailar a la gente", lo que la hace concurrir, compartir, luchar y producir el funcionamiento del campo". En el que los agentes manifiestan su interés en el juego y disposición a jugar, dotados del *habitus* que implica el conocimiento y el reconocimiento de las leyes inmanentes del juego, de los intereses del mismo, de la lucha o competencia por la imposición de una definición del juego y de los triunfos necesarios para dominar en ese juego[7]".

De este modo, el *campo como espacio de juego* es el que dota a los agentes de la mecánica de las reglas, de la lógica del juego social en el que se vive y por el cual se está dispuesto a jugar. En ese sentido, el *espacio de juego* es el que impone las reglas en la competencia y la lucha por la apropiación de lo que está en juego y lo que se desea obtener: capital, en sus diferentes especies (económico, social, cultural, simbólico); por lo que al interior del espacio de juego se entabla una lucha debido a que en el campo, existen los que poseen las diferentes especies de capital acumulado y los que aspiran a poseerlo.

[7] BOURDIEU, Pierre, *Cosas dichas*, Pág. 102

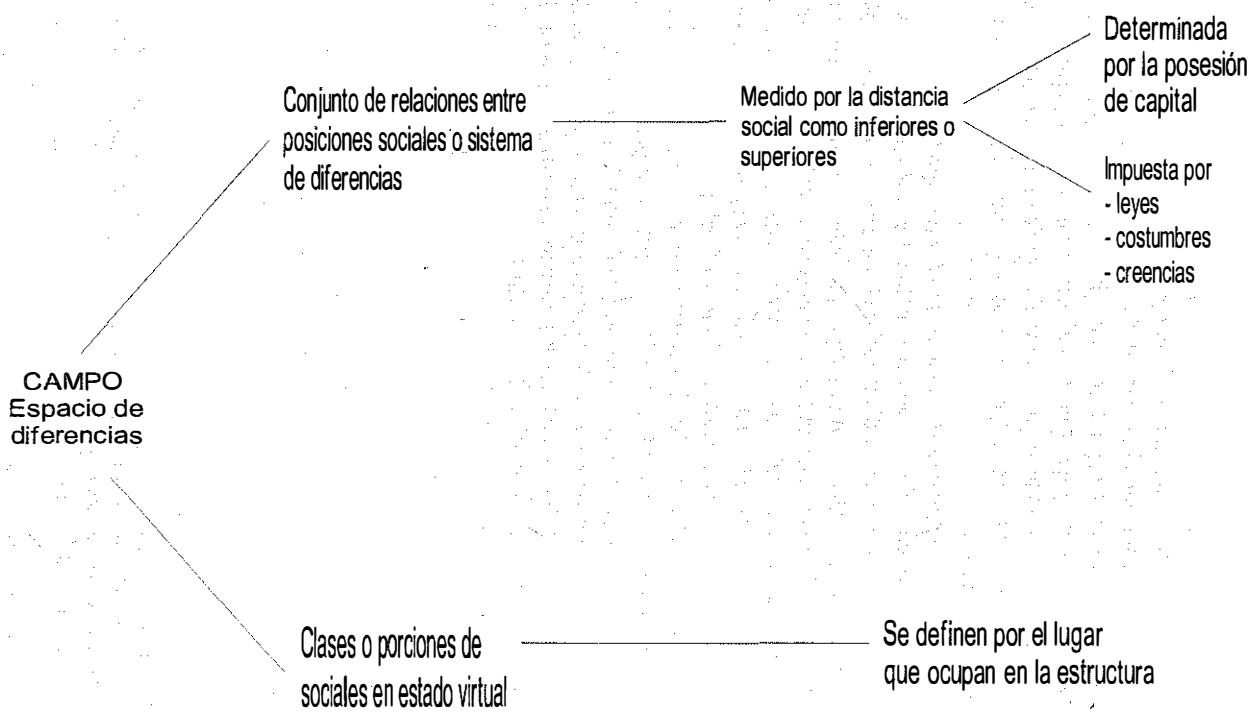
CUADRO 3


CAMPO como Espacio de juego
Relaciones objetivas entre agentes o instituciones
Compiten un objetivo común
Apropiación de capital en sus diferentes especies
Tienen interés en el juego y están dispuestos a jugar
Dotados de habitus que otorga el conocimiento y el reconocimiento de las leyes inmanentes del juego, de los intereses del juego, etc.
Organizado por reglas de juego
Imponen el sentido del juego
Se origina en la necesidad y de la lógica del juego
Establece la lógica y reglas del juego

Así, una condición necesaria para formar parte del juego es entender las reglas y el sentido del mismo, que se han adquirido mediante la convivencia e interacción social desempeñada al interior del campo, o bien, que habrán de ser adquiridas para poder ingresar o formar parte. El campo produce un interés específico en el juego y hace que los agentes estén dispuestos a invertir en él y se mantengan inmersos a través de la inclinación y la aptitud para jugar y para luchar por la apropiación del capital que cada campo ofrece. En éste los agentes que dominan el campo establecen las estrategias de apropiación y lucha para obtener una ganancia, misma que habrá de ser susceptible de intercambiarse o reconvertirse en el mercado; otorgándo al que la posee, utilidad, ya sea en términos económicos, sociales, culturales, simbólicos, etc.

Para Bourdieu, el *campo como sistema de diferencias* es el conjunto de relaciones entre posiciones sociales o sistema de diferencias regulado por la distancia social, que se manifiesta a través del establecimiento de leyes, de costumbres o creencias, en el que las clases o porciones de clase están en estado " virtual, no como algo dado, sino como algo a hacer" (ver cuadro 4). Es decir, para Bourdieu, las clases o porciones de clase no están determinadas como dos clases (una que es la dueña de los medios de producción y otra que sólo posee su fuerza de trabajo), por el contrario, éstas se encuentran en estado virtual, en vías de conformarse, consolidarse, dibujarse en el horizonte de la lucha por el capital acumulado en el campo, por constituirse en clase social o porción de clase. Se definen por el lugar que ocupan en la estructura social, por el peso del capital que poseen, determinadas por el capital en sus diferentes especies. Sin embargo, Bourdieu asume que en la estructura del campo las clases o porciones de clase se comportan como dominadas y dominantes.

CUADRO 4


CAMPO
Espacio de diferencias
Conjunto de relaciones entre posiciones sociales o sistema de diferencias
Medido por la distancia social como inferiores o superiores
Determinada por la posesión de capital
Impuesta por
- leyes
- costumbres
- creencias
Clases o porciones de sociales en estado virtual
Se definen por el lugar que ocupan en la estructura

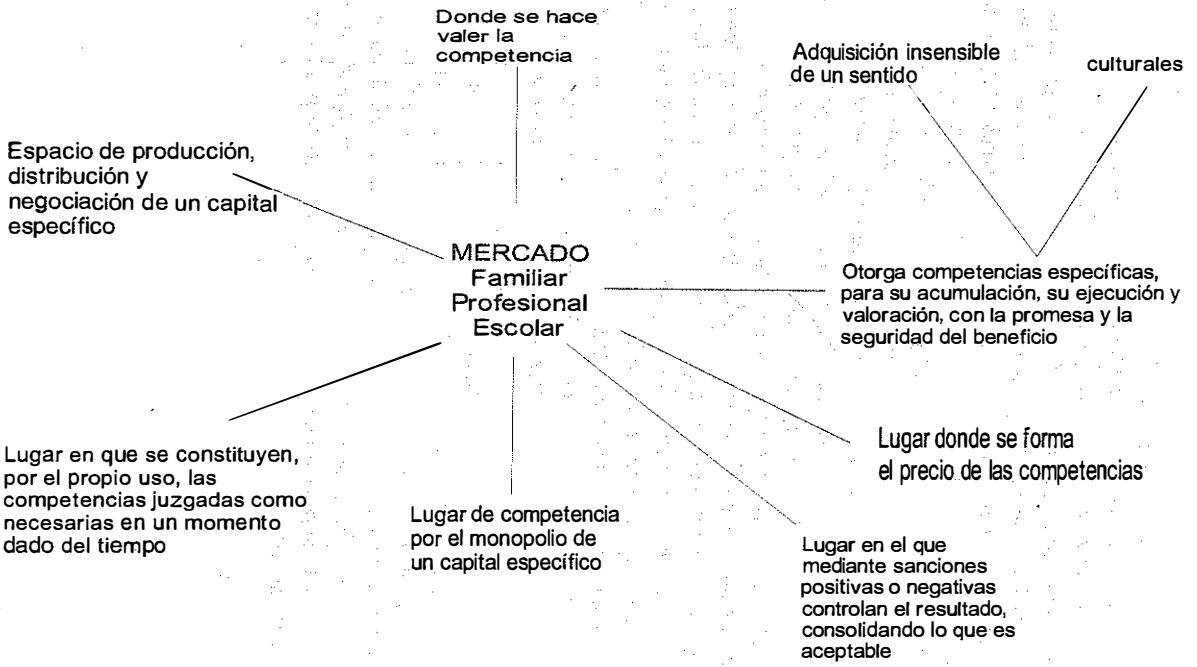
Bourdieu considera que el campo asume características o cualidades como espacio social, espacio de juego y espacio de diferencias, pero además, otra característica o propiedad, trascendental en la reproducción de la sociedad, es la de funcionar como *mercado* (ver cuadro 5). En donde los bienes materiales y simbólicos se distribuyen, producen, reproducen y circulan para la apropiación concierta autonomía,[8] y que son valorados de acuerdo con los criterios propios del campo del que se trate. Es en el *mercado* donde se establecen los precios de las competencias para ser intercambiadas y reconvertidas en capital en sus diferentes especies.

Estos *campos que funcionan como mercados* (de tipo familiar, profesional, escolar, económico, político, científico, cultural y artístico, entre otros) gozan de independencia[9], dado que al interior de los mismos se establecen las reglas de comportamiento que rigen el juego, que habrán de ser asumidas por los agentes que a él concurren y que ocupan posiciones al interior del mismo. Las reglas son aprendidas e interiorizadas por los sujetos que concurren a dichos mercados (campos) para formar parte del juego. El aprendizaje de dichas reglas se hace posible gracias a las *disposiciones y el habitus creado en los* agentes. Mismos que permiten, a quien los posee, compararse e intercambiarse con otros en términos de poner un precio a las competencias poseídas. Y así, poder arribar a una mayor jerarquía económica, social, simbólica o cultural u obtener una ganancia del tipo de alguna de las especies de capital, constituyéndose en autoridad por el poder que le confiere la posesión del mismo, y la ganancia en la lucha por imponer el monopolio de la autoridad.

[8] Digamos que mediante una autonomía relativa, ya que esta depende de la correlación de fuerza establecida por la estructura del mercado del cual se trate, con respeto de la relación que guarda con los demás espacios de lo social.

[9] Pero que sin embargo están sujetos a la interacción que establecen con los demás espacios de la sociedad, relaciones que les influyen y modifican de acuerdo a la necesidad de reproducción del sistema social en su conjunto.

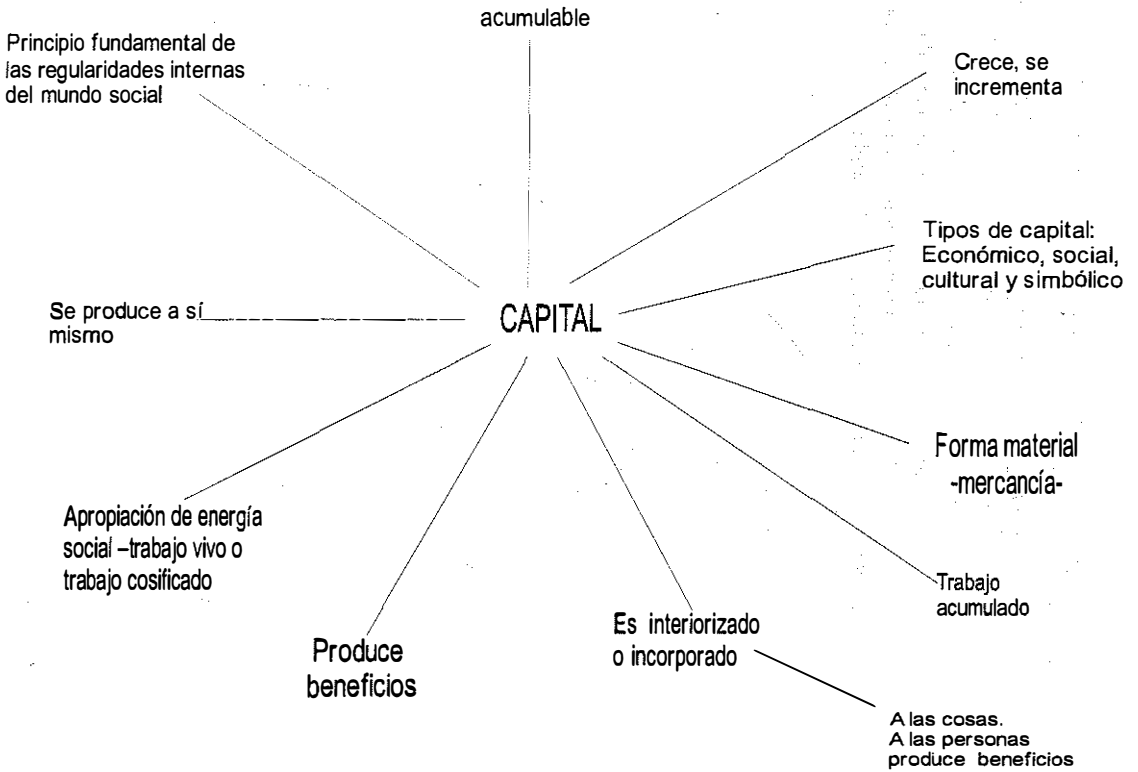
CUADRO 5


Donde se hace valer la competencia
Adquisición insensible de un sentido
culturales
Espacio de producción, distribución y negociación de un capital específico
MERCADO
Familiar
Profesional
Escolar
Otorga competencias específicas, para su acumulación, su ejecución y valoración, con la promesa y la seguridad del beneficio
Lugar donde se forma el precio de las competencias
Lugar en que se constituyen, por el propio uso, las competencias juzgadas como necesarias en un momento dado del tiempo
Lugar de competencia por el monopolio de un capital específico
Lugar en el que mediante sanciones positivas o negativas controlan el resultado, consolidando lo que es aceptable

Sin embargo, para incorporarse a un campo hay que poseer *capital* (ver cuadro 6). Por lo que, al respecto, Bourdieu considera que si bien el *capital* en su forma dineraria crece y se incrementa, existe en forma materializada como trabajo acumulado, como objetos para el intercambio, en el sentido de una mercancía que produce riqueza. Existen otras cosas que los sujetos consideran susceptibles de capitalizar, acumular o bien atesorar, como lo considerado valioso para el campo en el que se mueven. Por ejemplo las habilidades, los aprendizajes, los conocimientos, las relaciones, los objetos, etc. Es decir, la acumulación a través de la interiorización e incorporación no sólo a las cosas sino a las personas, y la acumulación en términos de las relaciones que se establecen con los otros y que asumen un precio en el intercambio y creación de las mismas. Esto es, acumular un aprendizaje o conocimiento del que puede ser fijado su precio en el mercado de los bienes culturales y reconvertirse en dinero al ser intercambiado, de manera que produce beneficios a quien los acumula y posee, siempre y cuando tengan la capacidad de saber cuándo, cómo y dónde poner en juego ese *capital* acumulado para obtener una ganancia. Dicho en otros términos, siempre y cuando, quien los posee conozca y tenga dominio de las reglas de juego del campo en el que las pone en juego.

De esta manera, Bourdieu considera que el sujeto que se integra o pertenece a un campo, mediante en un proceso de acumulación y posesión (incorporación, asimilación) de capital, en sus diferentes especies: económico, social, cultural;, es reconocido como legítimo por el campo en que se encuentra y que a su vez adquiere la forma de ser capital simbólico. Éste se obtiene de un campo que ha acumulado capital legítimo y por tanto simbólico, y que además, ha sido puesto en circulación para la apropiación de los agentes que concurren en dicho campo. En este campo, se manifiesta una lucha por la apropiación de capital, por lo que los agentes aceptan luchar y competir conforme a las reglas del juego, reglas que forman la estructura del campo en el que los agentes ponen en juego sus posesiones: capital en sus diversas especies.

CUADRO 6

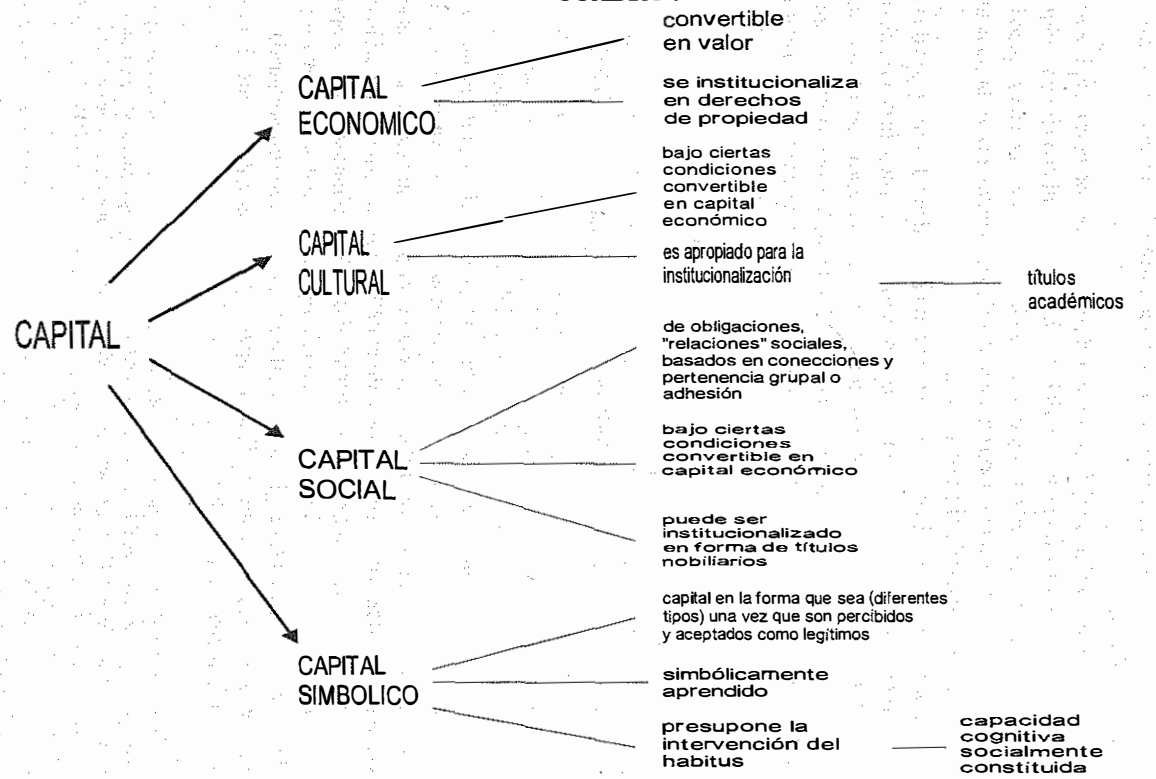

acumulable
Principio fundamental de las regularidades internas del mundo social
Crece, se incrementa
Tipos de capital: Económico, social, cultural y simbólico
Se produce a sí mismo
CAPITAL
Forma material -mercancía-
Apropiación de energía social –trabajo vivo o trabajo cosificado
Trabajo acumulado
Produce beneficios
Es interiorizado o incorporado
A las cosas.
A las personas
produce beneficios

De esta forma, para Bourdieu, el *capital* asume representaciones tales como: *capital económico, capital cultural y capital social,* mismos que en sí son *capital simbólico* (ver cuadro 7).

En donde el *capital económico* se caracteriza por ser convertible en dinero e instituido en derechos de propiedad.

El *capital cultural* es convertible en capital económico bajo ciertas condiciones, sirve para compararse o competir con otros y obtener utilidad; es apropiado para la institucionalización en títulos académicos, a través de reportar ganancias ya sea del tipo de capital económico, social o simbólico.

CUADRO 7


CAPITAL
CAPITAL ECONOMICO
convertible en valor
se institucionaliza en derechos de propiedad
CAPITAL CULTURAL
bajo ciertas condiciones convertible en capital económico
es apropiado para la institucionalización
títulos académicos
CAPITAL SOCIAL
de obligaciones, "relaciones" sociales, basados en conecciones y pertenencia grupal o adhesión
bajo ciertas condiciones convertible en capital económico
puede ser institucionalizado en forma de títulos nobiliarios
CAPITAL SIMBOLICO
capital en la forma que sea (diferentes tipos) una vez que son percibidos y aceptados como legítimos
simbólicamente aprendido
presupone la intervención del habitus
capacidad cognitiva socialmente constituida

El *capital social* lo constituyen las obligaciones, las 'relaciones' sociales, basadas en conexiones y pertenencia grupal. Éste, bajo ciertas condiciones, es convertible en capital económico, puede ser institucionalizado en forma de títulos nobiliarios.

Por lo que al *capital simbólico* se refiere, es considerado como capital en la forma que sea (en las diferentes especies o tipos de capital económico, cultural, social) una vez que es percibido y reconocido legítimo. Este capital es aprendido simbólicamente, lo cual presupone la intervención del habitus, que es la capacidad cognitiva constituida por el entorno social.

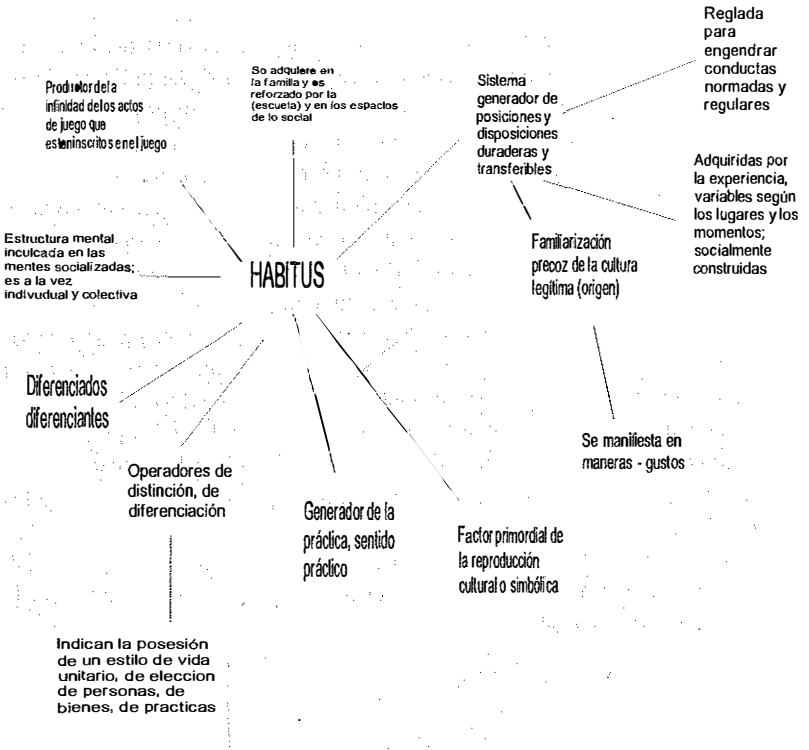
El *habitus* es entendido por Bourdieu como la práctica o la repetición de una serie de comportamientos, reflejo de las condiciones de existencia de la sociedad en que habita el agente; al mismo tiempo, es el concepto con el que hace referencia a la socialización (ver cuadro 8). Es decir, la interiorización en el individuo de las actitudes y comportamientos de los agentes que forman la sociedad (los diversos campos), que están representados por alguna de las formas de capital, se logra mediante la imposición velada de los gentes, a través de las reglas que estructuran la sociedad; a lo que Bourdieu identifica con el arbitrario cultural[10] que hace posible la reproducción social y cultural.

Bourdieu considera al *habitus* como el sistema generador de posiciones y disposiciones duraderas y transferibles, que se adquieren por familiarización precoz otorgada por la cultura legítima, a lo que yo agregaría, por la cultura de origen, mismas que se adquieren en la familia y que se ven reforzadas en la escuela y por los diversos espacios de lo social con los que se relaciona.

El *habitus* se manifiesta a través de la práctica o prácticas, representado en un sistema de disposiciones semejantes, de manera que se va logrando una cierta homogeneidad de los *habitus*, de la que surgirá a su vez cierta armonía entre las prácticas (maneras y gustos de aquellos que las poseen y practican). El *habitus,* es el sistema generador de los *habitus* determinados por el campo o espacio de pertenencia. Se encuentra condicionado por reglas con la intención de engendrar conductas regladas y regulares; mismas que son adquiridas por la experiencia y, por lo tanto, varían los lugares y los momentos de adquisición; son socialmente construidas.

[10] La imposición de la cultura arbitraria se realiza mediante una violencia simbólica, en cuento poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones e imponiéndolas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda, y añade su propia fuerza, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza. En una sociedad determinada se configura como acción pedagógica como por el contenido que impone, corresponde más adecuadamente a los intereses objetivos materiales o simbólicos) de los grupos o clases dominantes. (la reproducción p. 22-23).

CUADRO 8



Habitus, corresponde a un aprendizaje social que se realiza a través del mecanismo de interiorización en el individuo, de las actitudes y comportamientos de los otros, por medio del proceso de comunicación, en el que el lenguaje se convierte en el vehículo fundamental para poner en contacto directo a los sujetos con las creaciones de los hombres y con la naturaleza.

Uno de los aspectos fundamentales del lenguaje es su relación con las estructuras de pensamiento. Por ejemplo, expresiones tales como más-menos, encima de, antes-después, son la expresión verbal de las estructuras de pensamiento correspondientes a las nociones de cantidad, espacio, tiempo. Estas estructuras no se enseñan, se construyen en los sujetos en los primeros años de vida a través de la asimilación de acciones continuas sobre los objetos; mismas que le permitirán construir estructuras simples, complejas y más adelante, sistemas conceptuales. En ese sentido, estamos ante un proceso de socialización

y de interiorización de la sociedad en el individuo, para que éste sepa cómo relacionarse con lo que le rodea y en los espacios sociales en que le toca vivir[11]. Es decir, el doble proceso de interiorización de la exterioridad (de la interiorización de estructura social y de exteriorización de la interioridad, de las prácticas determinadas por la estructura social) de los agentes, de ahí que Bourdieu considere al *habitus* como un sistema de disposiciones durables y transferibles (estructuras estructuradas, predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes). El *habitus* sistematiza el conjunto de las prácticas de cada grupo, garantiza su coherencia con el desarrollo social más que cualquier condicionamiento, el *habitus* programa el consumo de los individuos y las clases, aquello que van a sentir como necesario, lo que tienen qué decir, cómo lo van a decir, etc.

Aquí es necesario retomar el problema central de la exposición que apuntamos al inicio de este trabajo, en torno a las nociones de *campo, habitus y capital* propuestas por Bourdieu, para la comprensión de la realidad social, y de cómo éstas pueden servirnos para abordar una realidad como la de las prácticas de los docentes en la educación normal. Ésto no significa el traslado mecánico de las mismas, pero sí, ser repensadas en los términos de la realidad concreta antes mencionada.

De acuerdo con la noción de campo propuesta por Bourdieu, todo grupo social, en este caso, los docentes de la educación normal, tiene ciertas características que le son comunes y que lo distinguen de los demás.

[11] Este proceso de socialización se realiza mediante la participación en las diversas estructuras sociales: En una primera etapa, el niño se pone en contacto con las pautas y normas de conducta, no en abstracto, sino en concreto, por la percepción de la conducta de los demás. El niño percibe que la conducta de los mayores tiene cierta congruencia y predictibilidad para él, en gestos y actitudes diversas de los padres, hermanos, gente que le cuida, etc. Es el período comprendido desde el nacimiento y, aproximadamente los seis años al que corresponde la participación casi exclusiva, en las estructuras domésticas y en ellas asimila los roles y estatus propios de la estructura familiar. En ese sentido Parsons en su trabajo "Proceso de socialización y las escuelas paralelas: La clase como sistema social, algunas de sus funciones en la sociedad americana", analiza este proceso en dos momentos la familia en donde se aprende y práctica relaciones con otros, a través de la dependencia con sus padres (emocional e instrunentalmente) y la escuela y el grupo de iguales en donde la primera le dota de los valores universales y nacionales que están presentes en las fábricas y oficinas de la nación americana y el grupo de iguales, en donde la asociación con compañeros de igual edad se da sin supervisión adulta que le va otorgando una autonomía relativa. Espacios estos que capacitan al sujeto para su actuar en sociedad.

La formación de los docentes de la educación básica y normal se hace presente a través de las prácticas, la docencia y todo lo relacionado con ella, (habitus emitidos por los agentes docentes), y les da coherencia y representatividad, posibilitando su definición como una entidad constituida en el entramado de las relaciones sociales. Este campo se encuentra constituido por una estructura, como un entramado de relaciones entre las diferentes posiciones ocupadas por los agentes en la distribución o posesión diferenciada de capital, en el que los mecanismos administrativos y burocráticos ejercen un mayor peso; el cual es determinado por el poder obtenido en la lucha por la apropiación de capital. Este capital es el conocimiento en torno a la formación de docentes de educación básica y normal, que esta en juego. Juego que está regulado por la lógica del mismo y por las reglas impuestas por los poseedores dominantes y legítimos en la apropiación de capital. Es decir, cuando ese grupo social (docentes de la educación normal) logra constituirse, a través de un largo proceso de lucha histórica en la que hace valer lo que produce como un bien legítimo y necesario para la reproducción de la sociedad, se constituye en un campo: el campo docente de la educación normal.

En ese sentido, el campo docente de la educación normal es el reflejo de la estructura de un campo más amplio, la sociedad en su conjunto o el universo social como lo denomina Bourdieu, ya que en él los agentes que lo forman llevan consigo un cúmulo de valores, símbolos, creencias, costumbres, puntos de vista, ideología, etc. Al poner en práctica estos valores en el interior del campo pueden ser utilizados como armas en la modificación de la estructura y el espacio del campo o bien, en la permanencia de las mismas y la reproducción social y cultural de éste.

Así, el campo de la educación normal como espacio social se encuentra constituido por los diferentes grupos de docentes que entablan una lucha por el dominio del campo. Espacio en el que se establecen alianzas entre los grupos, mismas que obedecen a los momentos coyunturales (históricamente hablando) o determinadas por el sentido del juego establecido en el campo.

El Campo posee un capital que ha acumulado a lo largo de su historia de formación y de las luchas que ha tenido que emprender para su acumulación[12]. El capital consiste en la generación de conocimientos, relacionado especialmente con la docencia y la didáctica en torno de la formación de maestros para la educación básica y normal, y que circula autónomamente en el campo, dando lugar a la competencia entre los diferentes grupos o agentes apegados a las reglas del juego, mismas que han sido definidas por los competidores de luchas pasadas, logrando legitimidad e imposición del monopolio del poder y la apropiación; lo que hace que estos puedan imponer la lógica del juego en tanto ésta no se vea modificada.

De forma que el campo docente de la educación normal se manifiesta como un territorio que ofrece un capital acumulado, dispuesto para ser absorbido por los agentes o grupos de docentes que a él concurren. Éstos aceptan involucrarse en el juego de la apropiación y dominio del mismo, a partir de asumirse como jugadores que obedecen las reglas de juego. El cual tiene sentido para aquellos conocedores e interesados en el capital puesto en juego, de las ganancias que su posesión aporta, del reconocimiento del sentido del juego, de la intención del juego y de la creencia de que sólo a través de la participación en él se puede acceder al capital. Creencia y convencimiento que les ha sido generada por la dinámica del campo.

En los programas de estímulo al desempeño docente, los procesos de recategorización y los concursos abiertos por plazas, los docentes se ven sometidos a obedecer y seguir un reglamento que califica el capital acumulado en torno a los cursos de actualización y formación docente, la preparación de materiales didácticos, la implementación de programas de formación docente, la participación en los eventos académicos internos y la supervisión de la práctica docente, etc. Los docentes son sometidos a concurso, en dónde el que tiene más capital acumulado habrá de reconvertirlo en capital, en sus diferentes especies: capital económico (mayor percepción salarial), capital cultural (aumento en la posesión de conocimientos), capital social (distinción y prestigio frente a los que forman el campo), o capital simbólico (ser una figura, una personalidad en el campo, reconocida como legítima

[12] Al respecto puede consultarse el capítulo "La educación normal", en Historia de la educación pública en México, también el libro Historia de una profesión, los maestros de la educación primaria en México, 1887-1994, que dan cuenta de la historia de la educación normal en la constitución del campo, de los agentes que han antecedido en luchas pasadas a los que hoy constituyen el campo de la educación normal.

por la investidura que otorga un acto simbólico, la ceremonia de premiación o reconocimiento a la labor docente).

Los agentes que forman este campo son los docentes de las escuelas normales, como un campo de producción cultural desde la perspectiva manejada por Bourdieu. Aclaro que cuando asumo a este campo docente de la educación normal como un campo de producción cultural, lo hago con la visión de que estos agentes (los docentes) asumen una forma particular de ser, de apreciación, de acción, inherente al campo que forman y en el que se mueven. Es decir, poseen una cultura propia, que se refleja en las prácticas de sus agentes, manifestadas por los habitus que producen y reproducen la dinámica del campo de pertenencia.

Podríamos caracterizar esta cultura como endogámica en términos sociales y profesionales, dado que como sus prácticas (habitus) así lo refieren, su vida social se circunscribe, en la mayoría de los casos, al intercambio entre las mismas escuelas formadoras de docentes. Así mismo, los eventos de corte académico (como los encuentros de investigación, congresos, mesas redondas, publicaciones, etc.) versan en torno de las temáticas que tienen que ver con la vida interna de las normales y con los temas de interés en torno de la formación de docentes. Este es un campo que, me atrevería a decir, ha sido muy poco penetrado por otras prácticas que le modifiquen en términos de la composición de la especie de capital que en él se produce, distribuye y consume; más bien, es un campo cerrado que ha generado sus propios mecanismos de reproducción circunscritos a los agentes que lo forman y, en ese sentido, las reglas para la incorporación de nuevos agentes se hacen por tanto impenetrables. En el caso de la estructura de las posiciones, los grupos de poder –empoderados por su tradición histórica– en una acción de legitimidad, imponen las formas y los mecanismos mediante los cuales los agentes acceden a la movilidad en los puestos, también en torno a las prácticas académicas que hay que asumir para formar parte de los grupos dominantes o bien, implementar las estrategias de lucha por el dominio del campo.

En este campo, una de las luchas que se ha librado es cuando los diferentes grupos de docentes argumentan que poseen el modelo de formación docente que requiere la educación básica de la sociedad mexicana[13], basados en sus

[13] Esta situación se ha presentado en varias ocasiones, especialmente cuando los planes y programas de las diferentes licenciaturas en educación que se imparten se someten a la "discusión" de la comunidad docente. Me atrevería a decir que ha sido una situación generada desde fuera del campo, es decir desde un campo más amplio, el de la política, a través de los programas de la política gubernamental impuesta de manera vertica. Como lo ha demostrado la historia de conformación de los Estados nación, el sistema educativo ha estado vinculado a ella jugando un papel preponderante en el desarrollo de un discurso homogenizador en la formación de los ciudadanos.

conocimientos puestos en práctica y sistematizados en un modelo de formación normal. Sin embargo, en la lucha por obtener el monopolio legítimo en la formación de docentes, para llegar a detentar el poder y el reconocimiento de los agentes que forman el campo, éste recae en los grupos de tradición histórica, constituidos y apuntalados por la estructura del poder político. Es en este sentido que el campo de la educación normal se ha visto sumamente impactado por el campo político[14], donde las estructuras de poder, representadas tanto por la Secretaría de Educación Pública como por la organización sindical han jugado un papel fundamental.

Desde esta perspectiva, no podemos ignorar que la profesión docente es una profesión de estado, en donde el campo docente de la educación normal es asumido como un campo de posiciones. Los docentes son los agentes que están en lucha por las posiciones que ocupan dentro del campo, de acuerdo a las reglas impuestas por la lógica o reglas del juego. El campo docente de la educación normal se convierte en un espacio de juego en el que los agentes (docentes) juegan a ganar en la apropiación del capital que ahí se ofrece y que promete a quien lo posee ganancias específicas, que pueden ser puestas y reconvertidas por otras especies de capital en el campo o la posibilidad de poner en juego lo ganado en otros campos.

Sin embargo, cabe preguntase, ¿Por qué los docentes de la educación normal pueden ser concebidos como un campo desde la perspectiva de Bourdieu? Me parece que se debe a que los agentes (docentes) de la educación normal, existen como realidad social, constituyen una figura como sujetos individuales y como colectivo susceptible de movilizarse como grupo social con necesidades y demandas propias (agremiados a un sindicato o asociaciones educativas o pedagógicas, con adscripción a centros de trabajo-escuelas normales u oficinas burocráticas, con puntos de vista, etc.) Esto es porque es susceptible de ser construido como objeto de estudio tanto con pertinencia teórica como con relevancia empírica.

[14] Pero no sólo por éste sino que el campo de la educación normal ha sido y es un espacio cruzado, constituido y entramado por el orden económico, político, social e ideológico, que le determina en un tiempo y un espacio, es decir es un campo sobredeterminado por estos elementos, pero con la posibilidad de desarrollarse como campo con su propia lógica.

BIBLIOGRAFÍA

* Amaut, Alberto (1998). *Historia de una profesión, Los maestros de educación Primaria en México.* SEP/CIDE, México, 1887-1994, 246p.

* Bourdieu, Pierre, J. C. Passeron. *Los estudiantes y la cultura.* Ed. Labor, Argentina. 1973

* Bourdieu, Pierre, Chamboredon y Passeron. *El oficio del sociólogo.* Ed. S. XXI, España, 1993. 371p.

—— *La reproducción.* Ed. Fontamara, México, 1998. 285p.

* Bourdieu, Pierre y Loïc J.D. Wacquant *Respuestas por una antropología Reflexiva.* Ed. Grijalbo, México, 1995 229p.

* Bourdieu, Pierre Homo academicus, *Les éditions de minuit.* Francia, 1984. 321p.

——"Los tres estados del capital cultural" en *Revista Sociológica,* no. 5. UAM – Azcapotzalco. México, 1987. 255p.

—— *Sociología y cultura.* Grijalbo – CONACULTA. México, 1990.

—— *Razones prácticas.* Ed. Anagrama, Barcelona, 1994. 232p.

——*La distinción. Criterio y bases sociales del gusto.* Ed. Taurus, España, 1998. 597p.

—— *Cosas dichas.* Ed. Gedisa, Barcelona, 1999. 232p.

* Calvo Pontón, Beatriz "El estudiante normalista: su origen de clase y su relación con el Estado" en Pablo Latapí (coord.) *Educación y Escuela, Sectores básicos para la investigación en educación,* Tomo 1. La educación Formal, Nueva Imagen.México, 1991.

* Maya Alfaro, Catalina y Zapata, Adalberto "La formación y actualización de docentes en el umbral del S. XXI". en Revista *La Carpeta del Maestro,* DGENAMDF/ SEP, México 1996. 30 p.

* Maya Alfaro, Catalina "Estúnulos al desempeño académico en la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el D.F.", en *Análisis de Políticas: Documentos sobre Problemas Educacionales de América Latina,* CIDE, Santiago de Chile, 1997. p140-151.

* Reyes Esparza, Ramiro y Zúñiga, Rosa María. *Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial.* Fundación SNTE, México, 1994. 154p.

ESCUELA, SKHOLÉ; HABITUS ESCOLÁSTICO

Isabel Jiménez

"En d'autres termes, il faut construire une théorie materialiste capable de reprendre à l'idealisme, suivant le voeu que Marx exprimait dans les *Thèses sur Feuerbach*, 'le coté actif' de la connaissance pratique que la tradition matérialiste lui a abandonné. C'est précisément la notion d'habitus qui restitue a l'agent un pouvoir générateur et unificateur, constructeur et classificateur, tout en rappelant que cette capacité de construir la réalité sociale, elle-même socialement construite, n'est pas celle d'un sujet trascendantal, mais celle d'un corps socialisé, investissant dans la pratique des principes organisateurs socialement construits et acquis au cours d'une expérience sociale située et datée".

(Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*)[1]

[1] "En otras palabras hay que elaborar una teoría materialista capaz de rescatar del idealismo, siguiendo el deseo que expresaba Marx en las Tesis sobre Feuerbach, "el aspecto activo "del conocimiento práctico que la tradición materialista le ha abandonado en sus manos. Esta es precisamente la función del *habitus* que, restituye al agente un poder generador y unificador, elaborador y clasificador, recordándole al mismo tiempo que esa capacidad de construir la realidad social, a su vez socialmente construida, no es la de un sujeto trascententc, sino la de un cuerpo socializado, que invierte en la práctica de los principios organizadores socialmente elaborados y adquiridos en el decurso de una experiencia social situada y fechada". Bourdieu, *Méditations pascaliennes,* Paris, Seuil, 1997; 164. En español *Meditaciones pascalianas*, Barcelona, Anagrama, 1999; 181.

Bourdieu y el habitus escolástico

Pierre Bourdieu nació en Francia; fue a su realidad social a la que dedicó sus trabajos de investigación. Fiel a la convicción de que cada quien tiene responsabilidades en su propio espacio, usó sus instrumentos de análisis sobre el territorio que le era propio y con el que se sentía comprometido. Construyó así, la historia social de aquella Francia de la segunda mitad del siglo XX.

Otra de sus convicciones era que la producción científica debe consistir en la producción de conocimientos y no de protocolos formales y formalizantes que hablan sobre la realidad social, pero no desvelan la complejidad de los procesos a través de los cuales es construida. Por ello, a partir de los años setenta del siglo que acaba de concluir, con el apoyo de un sólido equipo de colaboradores crea toda una infraestructura material, que propicia la consolidación de un equipo de investigación, la realización de investigaciones empíricas fundadas en un cuerpo teórico, que se iba construyendo y afinando en el transcurso mismo de su desarrollo. Y fundó los medios de difusión necesarios para exponer los avances de cada fase de los trabajos en proceso, como la revista Actes de la Recherche en Sciences Sociales (a mediados de los setenta) y la casa editorial Liber-Raisons d'Agir (a mediados de los noventa), así como la creación del Centro de Sociología Europea y posteriormente el Centro de la Educación y la Cultura, un Seminario de formación de jóvenes investigadores provenientes en buena parte de otras culturas y países.

Luchador infatigable, combatió con las armas de su ciencia, la sociología, los efectos de la división del mundo en favorecidos y desfavorecidos en la distribución de los bienes sociales.

Sus obras colectivas e individuales son verdaderas fuentes de instrumentos para el estudio de cualquier aspecto del mundo social que se quiera abordar. Su método de trabajo, inseparablemente teórico y práctico, le permitió analizar objetos particulares en la red compleja de sus relaciones, para ir extrayendo poco a poco la verdad de cada objeto particular inscrito en un campo específico de conocimiento.

Filósofo de origen, se convierte en etnólogo en la Argelia previa a la gran batalla que habría de acabar con la colonización francesa en ese país. Provienen de los años cincuenta, en que se traslada a Argelia como profesor de secundaria, los estudios que estarán en la base del desarrollo de su trabajo durante la segunda mitad del siglo XX. Estos primeros estudios en la sociedad cabila serán extendidos, un poco más tarde, a la sociedad campesina bearnesa en el sur de Francia (en la que nació Bourdieu, proveniente del seno de una familia

campesina).

Para llevar a cabo estos estudios, pone en práctica su capital teórico estructuralista, pero trasponiéndolo de su dominio inicial , haciendo descender las estructuras de las alturas del intelecto arquetípico en que permanecía hasta entonces, atribuyéndoselas a los indígenas pero bajo la forma imperfecta y aproximativa de un *sentido práctico.* Aquí, surge su noción de *estrategia* que sustituye a la de regla, y que consiste en que un agente se ajusta a situaciones con los recursos de un aprendizaje que le permite ahorrar un trabajo constante de cálculo y reflexión.[2] Aquí ya está contenida la noción de *habitus* comprendido como el proceso de incorporación, por medio del aprendizaje, del mundo social en el cuerpo de los agentes, y que junto con la de *campo* constituirá el nudo central del cuerpo de teorías y conceptos que aportará a las ciencias del hombre.

Bourdieu parte de la comprensión de la vida tal como es, y en ese sentido, le importa el contexto social en que se desarrollan las prácticas. Le interesa la vida ordinaria, la vida vivida y no la conceptualización de ella. De allí su interés por los planteamientos de los filósofos analíticos Austin y Wittgenstein; pero su acercamiento a ellos no se debe únicamente a que toman en la constitución del lenguaje la medida de lo social, de lo práxico, de lo contextual, sino también porque toman la medida de lo ordinario; agregando el aspecto histórico que deviene central en el planteamiento bourdiano. De allí viene su crítica al "punto de vista escolástico" (en que parafrasea a Austin) a favor de un sentido práctico (de base práctica inculcado socialmente), que tiene su propia lógica y que no puede ser representada adecuadamente ni remplazada por una reconstrucción teórica[3]. Como veremos más adelante, es a lo que lleva el *habitus escolástico.*

En esta modalidad de homenaje expongo una parte del pensamiento bourdiano oponiéndome a sus deseos. Habiéndolo conocido muy de cerca, se muy bien que, para él, lo más importante es el uso de los instrumentos, teorías, nociones, conceptos, métodos y técnicas de análisis que aportó al campo de las ciencias sociales y no la presentación discursiva de sus contenidos. Sin embargo, haciendo honor a mi *habitus escolástico,* agregaré las notas que he elaborado.

[2] *CF.* Louis Pinto, "La Théorie en pratique", *Critique,* août-septembre,1995, Nos. 579-580. P 610 a 630; p 615-616.

[3] *Cf.* Richard Shusterman, "Bourdieu et la Philosophie anglo-américaine", *Critique,* août-septembre, 1995. N° 579-580, p 595 a 609. P 598 y sig.

Sobre la emergencia del *habitus escolástico* y su ambigüedad

"Or s'il ya une chose que nos philoshophes, 'modernes' ou 'postmodernes', ont en commún, par-delà les conflits qui les opposent, c'est cet excès de confiance dans les pouvoirs du discours. Illusion typique de lector, qui peut tenir le commentaire académique pour un acte politique ou la critique des textes pour un fait de resístance, et vivre les révolutions dans l'ordre des mots comme des révolutions radicales dans l'ordre des choses"[4]

Lo que caracteriza a la disposición escolástica, en el sentido bourdiano, es la situación de *scholé;* es decir, de ocio, de juego; de estar liberado de las urgencias de la necesidad económica y social. Esta toma de distancia y esta separación propiciada por la situación propia del universo escolar, va a prolongarse en la pertenencia a cualquiera de los distintos campos del saber, en particular el filosófico y muchos de los científicos.

El orden escolar representa la forma institucionalizada, por excelencia, de la situación escolástica, nos dirá Bourdieu:

"...lugar y momento de ingravidez social donde se puede "jugar en serio", como decía Platón refiriéndose a la actividad filosófica, tomar en serio apuestas lúdicas, ocuparse en serio de cuestiones que la gente seria ignora porque, sencillamente, esta ocupada y preocupada por los quehaceres prácticos de la existencia cotidiana"[5]

La relación entre este modo de pensamiento y el modo de existencia, que es la condición de su adquisición y de su puesta en práctica, pasa inadvertida. Porque quienes podrían pensarla, es decir los agentes en formación en la escuela o los agentes en lucha posicionados en los distintos campos escolásticos, se

[4] "Si algo comparten nuestros filósofos, 'modernos' o 'posmodernos', más allá de los conflictos que los enfrentan, es ese exceso de confianza en los poderes del discurso. Ilusión típica de *lector*, 'profesor', capaz de tomar el comentario académico por un acto político o la crítica de los textos por una manifestación de resistencia, y de vivir revoluciones en el orden de las palabras como revoluciones radicales en el orden de las cosas", *Meditations pascaliennes,* Paris, Seuil, 1997; p 10. En español Barcelona, Anagrama, 1999; 11.

[5] BOURDIEU, Pierre. *Meditations pascaliennes. Pág.* 28

sienten allí como peces en el agua, y también, porque lo esencial de lo que se trasmite en y por medio de esa situación es un efecto oculto de la propia situación[6]. Lo cual, no es otra cosa que la propia disposición escolástica y el conjunto de los presupuestos inscritos en las condiciones sociales que los hacen posibles. Condiciones de existencia en cierto modo negativas, porque, como la neutralización de las necesidades y los fines prácticos, propicia el hecho de ser liberado por un tiempo más o menos prolongado del trabajo y el mundo del trabajo, de estar más o menos cubierto de todas las experiencias negativas asociadas a las privaciones o de la incertidumbre del porvenir (como en el caso de la escuela).

Los presupuestos inscritos en este *habitus*, que son el derecho de entrada exigido por todos los universos escolásticos y condición imprescindible para descollar en ellos, constituyen lo que Bourdieu[7] llama la *doxa epistémica.*

La disposición "libre y "pura" que favorece la *scholé*, implica la ignorancia activa o pasiva, no sólo de lo que pasa en el mundo de la práctica y más exactamente en el mundo de la política, sino de lo que significa existir simplemente en este mundo. Y sobre todo implica la ignorancia de esa ignorancia y las condiciones sociales que la hacen posible.

Ahora bien, es también esta ruptura con lo económico y lo social, lo que permite la autonomización de los universos escolásticos y lo que propicia todas sus producciones, que son adquisiciones universales hechas posibles por un privilegio exclusivo. En este sentido, esta separación es, por un lado, una ruptura liberadora porque con ella los campos autónomos sólo conocen y reconocen la ley que les es propia; pero por otro lado, esta separación encierra la virtualidad de una mutilación, yaque, salvo una vigilancia especial, amenaza con encerrar el pensamiento escolástico dentro de los límites de presupuestos ignorados o reprimidos, lo que los lleva a una especie de retiro fuera del mundo.

La posibilidad de acceso en esta situación de privilegio esta desigualmente repartida en las distintas sociedades y en los distintos sectores del espacio social. De allí, que para dar cuenta de los procesos complejos mediante los cuales ella tiene lugar, es necesario "...relacionar las diferentes especies de 'construcción del mundo' con las condiciones sociales que las posibilitan." Para lo cual Bourdieu trabaja en una *antropología diferencial de las formas simbólicas*, prolongando el análisis durkheimiano de la génesis social de las 'formas de pensamiento' mediante el análisis de las variaciones cognitivas respecto al mundo según las condiciones sociales y las situaciones históricas.

[6] *Idem.*

[7] *Idem.* Pág. 29

Esto, traducido a las formas bourdianas de análisis sociológico, nos muestra el mapa del espacio social en donde, a medida que los puntos que representan las distintas posiciones de los agentes se alejan de las regiones inferiores del espacio social, que se caracterizan por la crudeza extrema de las coerciones económicas, las incertidumbres se reducen y las presiones de la necesidad económica y social se suavizan. Aparecen, en consecuencia, unas posiciones con mayor libertad de juego que ofrece la posibilidad de adquirir disposiciones más distanciadas de las necesidades prácticas, de los problemas que hay que resolver para sobrevivir; como si existiera un ajuste previo entre ellas y las exigencias tácitas de los universos escolásticos.

Entre las condiciones que favorecen la entrada en los universos escolásticos, y antes que a cualquier otro, a la escuela, están las ventajas que van unidas al origen social. Mismas que van unidas a la cuna, entre las que destaca, por ser menos visible, la disposición despreocupada y distante que se adquiere en una temprana experiencia relativamente liberada de la necesidad que está asociada al capital cultural heredado. Y de este modo, contribuye de manera esencial al ingreso a la institución escolar, propiciando el éxito en los ejercicios escolares, en particular los más formales que preparan para el acceso futuro a otros espacios escolásticos; es decir, a distintos campos del saber.

En *La reproduction* (1970), Bourdieu y Jean-Claude Passeron, exponen los elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Texto en el cual se profundiza sobre los procesos a través de los cuales se adquiere la disposición o *habitus* escolástico y las condiciones en las que se lleva a cabo. Retomo el famoso epígrafe al primer libro de esta obra que sintetiza brillantemente el modo de reproducción de este *habitus*:

"El capitán Jonathan,
A la edad de dieciocho años
Un día captura un pelícano
en una isla del Extremo Oriente.
El pelícano de Jonathan,
Por la mañana, pone un huevo muy blanco
Del cual sale un pelicano
Que se le parece extraordinariamente.
Y este segundo pelícano
Pone, a su vez, un huevo muy blanco
Del que sale, inevitablemente,

Otro que lo mismo hace.
Esto puede durar mucho tiempo
Si antes no se hace una tortilla"[8]

No está de más señalar que esta disposición escolástica "... puede perpetuarse aún cuando las condiciones de su ejercicio hayan desaparecido más o menos del todo (con la inserción en el mundo del trabajo)"[9]

Vemos así, que es en la escuela donde se instituyen las condiciones específicas que se requieren para que las actitudes que se han de enseñar puedan tener lugar al margen de las situaciones en que son pertinentes, como juegos serios y ejercicios gratuitos, acciones vacías, carentes de sentido, sin referencia directa a un efecto útil y sin cosecuencias peligrosas. Así el aprendizaje escolar, liberado de la sanción de lo real, tiene como resultado fundamental la adquisición de un hábito. Habitus que genera "...la disposición permanente para llevar a cabo la distanciación de lo real directamente percibido que constituye la condición de la mayor parte de las elaboraciones simbólicas"[10]

Todos sabemos que la tasa de la población de una sociedad cualquiera, que tiene acceso a esas condiciones privilegiadas del mundo escolar, es mínima. Y que es todavía menor la tasa de los que, entre los que ingresan, tienen posibilidades de continuar hasta acceder a los niveles más altos de la educación escolarizada. Todavía más pequeña es la tasa de los que, estamos acostumbrados a decir, tienen éxito. Y más reducida aún, es la tasa de los que una vez coronados con la gracia de un título universitario, tienen acceso a un campo de trabajo en general o a un campo escolástico específico en particular.

Pero ¿Qué es lo que pasa con los que tenemos acceso a los campos escolásticos, los que estamos embarcados (como dice Bourdieu con Pascal), que trabajamos en alguno de ellos, que invertimos nuestras energías, que pretendemos producir conocimientos, que "creemos"que vale la pena el juego que allí se juega, que nos disputamos el derecho de pertenencia y de permanencia en él?

¿Qué significa poseer un *habitus* escolástico? Significa haber incorporado a través de un largo proceso de aprendizaje un determinado modo de comprensión del mundo, un arbitrario cultural (como dirían Bourdieu y Passeron), haberse apropiado corporal y mentalmente las condiciones objetivas del mundo aparte

[8] BOURDIEU, Pierre y J-C. Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona,Laia,1977. La edición original el francés : Paris, Minuit,1970.

[9] BOURDIEU, Pierre. *Meditations pascaliennes*, Pág. 26

[10] Idem, Pág. 29

en que nos cultiva la escuela; que es finalmente de lo que nos servimos para "contruir el mundo" según esa visión escolástica.

Esto tiene, ciertamente, repercusiones prácticas muy importantes; por ejemplo, la dificultad para lograr comprender y vivir el mundo real tal como realmente es, y de llegar a explicarlo en su verdad; puesto que esto es uno de los propósitos de todos los campos del saber. Los campos en donde se supone que se producen los conocimientos acerca del mundo, en particular del mundo social, cuando se trata de las ciencias del hombre, en el que estamos implicados y en el que, de algún modo, creemos estar comprometidos.

Dejaré abiertas estas preguntas, que tienen como intención promover un deseo de reflexión, de autorreflexión, de autoanálisis o mejor aún, como dijera Bourdieu, de socioanálisis que objetive historizando al agente, al sujeto que investiga y al sujeto que enseña.

Para mostrar la génesis de la disposición escolástica, Bourdieu trabaja en la historia social de la constitución de los campos escolásticos, que trataré de exponer sintéticamente.[11] Nuestro autor plantea que el campo filosófico es el primer campo escolástico que se constituye al autonomizarse respecto del campo religioso en la Grecia del siglo V antes de nuestra era. La historia de este proceso de instauración de un universo de discusión, sometido a sus propias reglas, es inseparable de la historia del proceso que llevó de la razón analógica (la del mito y el rito) a la razón lógica (la de la filosofía). En este campo, cada cual sirve de público a los demás, está constantemente atento de los demás y determinado por lo que éstos dicen, en una confrontación permanente que poco a poco se va tomando a sí misma como objeto, y se lleva a cabo mediante una investigación de las reglas de la lógica; inseparable de una investigación de las reglas de la comunicación y el acuerdo intersubjetivo.

Prototipo del mundo escolástico, el campo filosófico presenta todos los rasgos de la ruptura escolástica, como el que los mitos y los ritos dejan de ser actos prácticos de creencia sometidos a una lógica práctica – que empieza a resultar difícil de entender –, para transformarse en objetos de asombro e interrogación teóricos o en apuestas de rivalidades hennenéuticas. Con la tercera generación de sofistas y la institucionalización de la escuela surgen el juego intelectual gratuito, la erística, y el interés por el discurso considerado en sí mismo, en su forma lógica o estética.

Pero, las consecuencias de la institucionalización de la *scholé* en un orden escolar se presenta con claridad en la Edad Media, cuando la filosofía deja de

[11] Para esta presentación sintética me basaré en el apartado titulado "Le grand refoulement". Del primer capítulo de la obra *Meditations pascaliennes, de Bourdieu.* p 29 a 39.

constituir un modo de vida, se convierte en una actividad puramente teórica y abstracta, cada vez más reducida a un discurso articulado en un lenguaje técnico reservado a especialistas.

Después de un prolongado eclipse en el Renacimiento italiano, vuelve a surgir un campo escolástico en el que se reinicia el proceso de diferenciación de la religión y la ciencia, de la razón analógica y la razón lógica, de la alquimia y la química, de la astrología y la astronomía de la política y la sociología, etc. Y ésto culmina en el desgajamiento completo de los campos científicos, artístico y literario, y se perfila un proceso de autonomización de esos diferentes campos con respecto al campo filosófico, que queda así desposeído de lo esencial de sus objetos, obligado a redefinirse sin cesar, en particular en su relación con los demás campos y con el conocimiento que tienen de su objeto.

Es así, que a condición de reprimir en el mundo de la economía el aspecto económico de los actos y las relaciones de producción propiamente simbólicos, han podido constituirse los diferentes universos de producción simbólicos, como microcosmos estancos y separados que niegan la parte de trabajo productivo que conllevan. Por su parte, la economía económica, a través de un lento proceso de despojo del aspecto propiamente simbólico de los actos y las relaciones de producción, ha podido constituirse *como tal* en la objetividad de un universo separado con sus propias leyes, las del cálculo interesado, la competencia y la explotación.

Todos estos nuevos agentes sociales contribuirán, cada cual a su manera , a la invención de lo universal y, a través de los "filósofos de las luces", se convertirán en sus portavoces. Sólo han podido cumplir con esta función histórica, porque estaban prisioneros de campos relativamente autónomos, cuya necesidad al advenimiento del cual contribuían, resultaba evidente para ellos.

Al romper con el universo de la economía y con el mundo de la práctica, la lógica de la competencia interna de los campos científicos los llevó a crear reglas y regularidades específicas de microcosmos regidos por una lógica social favorable a la sistematización y la racionalización; haciendo progresar, de este modo, las diferentes formas (jurídica, científica, artística, etc.) de racionalidad y universalidad.

En estos mundos escolásticos se presentan posiciones que se sienten autorizadas para aprehender el mundo como representación, como espectáculo; para contemplarlo de lejos y desde las alturas, y organizarlo como un conjunto destinado al mero conocimiento. La conquista colectiva e individual de la mirada soberana, que ve lejos en sentido espacial, pero también temporal y aporta, de este modo, la posibilidad de prever y actuar en consecuencia, tiene como contrapartida un divorcio intelectualista. No tiene equivalente en ninguna de

las grandes civilizaciones, es un divorcio entre el intelecto considerado como superior y el cuerpo tenido por inferior; entre los sentidos más abstractos, la vista y el oído y los sentidos "más sensibles", el olfato, el gusto y el tacto. En pocas palabras, lo que se relaciona verdaderamente con el orden de la cultura -sede de cualquier sublimación y fundamento de cualquier distinción- y lo que pertenece al orden de la naturaleza -femenina y popular- se manifiestan en las oposiciones entre el alma y el cuerpo o el entendimiento y la sensibilidad. Así, el poder de apropiación simbólica del mundo, que asegura la visión escolástica , se asienta como si fuera un zócalo invisible, sobre el privilegio social que constituye la condición de emergencia de los universos escolásticos y la adquisición y el ejercicio de las disposiciones correspondientes; es decir, los *habitus* escolásticos. [12]

Recordar las condiciones sociales de la formación de la disposición escolástica, sirve para tratar de determinar si afecta, y cómo, el pensamiento que ella misma hace posible y a partir de ello poder determinar la forma y el contenido de lo que pensamos. Tteniendo presente que la lógica aquí implicada es la de la interrogación epistemológica y no la de la puesta en cuestión política.

Bourdieu ubica tres formas del error escolástico: en el orden del conocimiento (o de la ciencia), en el de la ética (o del derecho, y la política) y en el de la estética. Las tres basadas en la universalización de un caso particular, es decir, de la visión del mundo que propicia y autoriza una condición particular (la scholé), y en el olvido o la inhibición de esas condiciones sociales de posibilidad.

Lo que es prácticamente inaccesible a todo pensamiento escolástico, digno de este nombre, es la lógica de la práctica. Si se quisiera llevar hasta el fondo el análisis, sería necesario realizar tres movimientos: en primer lugar, la comprensión primera del mundo que va vinculada a la experiencia de la inclusión en este mundo; después, la comprensión casi siempre errónea y deformada que el pensamiento escolástico tiene de esta comprensión práctica, y por último, la diferencia esencial entre el conocimiento práctico, la razón razonable y el conocimiento docto, la razón razonante, escolástica, teórica, que se engendra en los campos autónomos.

La ciencia debe darse como fin, no la recuperación por cuenta propia de la lógica práctica, sino de reconstruir teóricamente esta lógica; incluyendo en la teoría la distancia entre la lógica práctica y la teórica, o incluso entre una "teoría práctica" y una teoría científica. Esto sólo es posible mediante un esfuerzo constante de reflexividad, único medio , también escolástico, de luchar contra las inclinaciones escolásticas.

[12] Para desarrollar este punto me basaré en el apartado titulado "L'Epistémocentrisme scolastique" del capítulo 2 de *Meditations pascaliennes*, de Pierre Bourdieu; Pp. 64 a 75.

"La teoría del conocimiento del espectador" implica poner en cierto modo su pensamiento pensante en la mente de los agentes actuantes. El investigador toma el mundo como él lo piensa, es decir, como objeto de contemplación, de representación, tal como se presenta a aquellos que no tienen la libertad o el deseo de retirarse de él para pensarlo.

Estamos tan separados de nuestra propia práctica como de la de los demás. La frontera que separa el "mundo en el que se piensa " y el "mundo en el que se vive" es tan natural, que resulta poco probable que alguien que esté inmerso en el "juego del lenguaje" escolástico, sea capaz de recordar que el hecho mismo de pensar y discurrir sobre la práctica nos aleja de ella. Las formas, aparentemente más humildes y sumisas de la labor científica, llevan implícitos e imponen a lo real un modo de construcción preconstruido que no es más que la visión escolástica del mundo.

Para llevar a cabo la conversión de la mirada que exige una correcta comprensión de la práctica captada en su lógica propia, hay que adoptar un punto de vista teórico sobre el punto de vista teórico. Sacar todas las consecuencias teóricas y metodológicas del hecho de que el científico (etnólogo, sociólogo, historiador) no está frente a la situación y a los comportamientos que observa y analiza en la posición de un agente actuante, implicado en la acción, metido en el juego y sus apuestas.

Por otro lado, hay que saber que los sistemas simbólicos, como la práctica ritual, son coherentes y significantes, pero sólo hasta cierto punto. Se trata de actos ambiguos, de objetos polisémicos, subdeterminados o indeterminados, de dobletes autorizados por la indeterminación relativa a los actos y los símbolos, a las contradicciones parciales y la irresolución (fruto de la abstracción inciertaque anima todo el juego y le confiere su coherencia práctica, es decir, también su flexibilidad y su apertura); todo aquello que hace que el juego resulte "práctico" y, por lo tanto, esté predispuesto a responder con el mínimo costo a los apremios de la existencia y de la práctica. Entre las condiciones prácticas del funcionamiento de la lógica práctica , una de las más determinantes estriba en el hecho de que las acciones, hasta las más ritualizadas y repetitivas, están necesariamente vinculadas al tiempo por su movimiento y su duración.

Ahora bien, por no percatarse de que la *coherencia económica* que conviene a unos comportamientos necesariamente sometidos al apremio de los fines prácticos, resulta posible, gracias al hecho de que se desarrollan en el tiempo, que la hermenéutica objetivista destrose esta lógica mediante la elaboración de esquemas y modelos que chocan de frente con los momentos sucesivos de la práctica.

Muchos fracasos que ocurren en la comunicación son imputables a la dificultad que hay para pasar de la noción dependiente de la práctica cotidiana a la noción

sabia; además, es la profunda transformación que exige imperativamente cruzar la frontera escolástica; transformación indispensable para establecer la relación con el investigado. Por ejemplo, cuando se pide a un entrevistado que responda a preguntas que los sociólogos se hacen sobre él. En realidad, ¿no se estará pidiendo a los entrevistados que sean sus propios sociólogos?

BIBLIOGRAFÍA

* Bourdieu, Pierre. *Meditaciones Pascalianas,* Barcelona, Anagrama, 1999.
* Bourdieu Pierre, J.C., Passeron, *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970. En español, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977.
* Pinto, L., "La théorie en pratique", *Critique*, août-sep, 1995, Nos. 579-580 ; Paris, Minuit-Centre National des Lettres.
* Shusterman, R., « Bourdieu et la Philosophie anglo-américaine », *Critique,* août-sep, 1995, Nº 579-580 ; Paris, Minuit-Centre National des Lettres.

BOURDIEU Y LA TEORÍA SOCIOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN. UNA INVITACIÓN A LA LECTURA

Amparo Ruíz del Castillo

México es un país extraordinariamente fácil de dominar porque basta con controlar a un solo hombre: el Presidente. Tenemos que abandonar la idea de poner en la presidencia mexicana a un ciudadano americano, ya que eso llevaría otra vez a la guerra. La solución necesita más tiempo: debemos abrirle a los jóvenes mexicanos ambiciosos las puertas de nuestras universidades y hacer el esfuerzo de educarlos en el modo de vida americano, en nuestros valores y el respeto al liderazgo de Estados Unidos. México necesitará de administradores competentes. Con el tiempo, esos jóvenes llegarán a ocupar puestos importantes y eventualmente se adueñarán de la Presidencia sin necesidad de que Estados Unidos gaste un centavo o dispare un tiro, harán lo que queremos. Y lo harán mejor y más radicalmente que nosotros..."

Robert Lansing, Secretario de Estado del presidente Thomas W. Wilson (1924)

1. Perspectiva histórica

Se reconoce, que desde tiempos remotos, la educación ha jugado un papel fundamental en el desarrollo del hombre; asimismo, ninguno de ustedes ignora que son diversas las perspectivas a partir de las cuales se han estudiado las potencialidades de la educación y sus efectos en la vida de los individuos, al igual que en las relaciones con su entorno y en el mejoramiento de las sociedades.

Hoy en día se proclaman a la educación y al conocimiento como elementos esenciales para la transformación económica, la consolidación tecnológica y el progreso social; por lo tanto, la educación es un bien colectivo al que supuestamente deben acceder todas las personas. Sin embargo, las formas de distribución del conocimiento así como su aplicación y apropiación por parte de los sujetos y de las sociedades en su conjunto, refuerzan las ingentes desigualdades sociales, mismas que, si bien se generan al interior de las economías, tienen repercusiones en el ámbito educativo.

Consecuentemente, el poder ha estado presente en los procesos educativos y se manifiesta de múltiples maneras; así lo advirtieron muchos clásicos del pensamiento sociopolítico. La educación es, por ende, un instrumento de poder que puede ejercerse sobre las masas ya sea para fortalecer la dominación, o para concederla como un beneficio social y un elemento civilizatorio, lo cual encierra la posibilidad de convertirse, a su vez, en un arma poderosa para la liberación de los pueblos.

Poder y dominio, como elementos vinculados a la educación, pueden abordarse considerando múltiples dimensiones: desde analizar el efecto que sobre la naturaleza tiene el trabajo del hombre y la aplicación del conocimiento científico-tecnológico, hasta discernir sobre la educación de las masas para capacitarlas como mano de obra y la formación de minorías para realizar actividades de administración y dirección de la sociedad (vid. Gramsci, *Los intelectuales y la organización de la cultura)*. La posibilidad de incorporarse a los sistemas educativos, las formas de apropiación del conocimiento, el sentido de pertenencia a determinados grupos socioculturales, económicos y políticos, así como la ulterior incorporación a las fuerzas productivas evidencian la organización social y sus desigualdades socioeconómicas y educativas, así como la manera en que se distribuye el poder y se ejerce la dominación.

Por eso quienes tienen niveles elevados de escolaridad están dotados de ciertas formas de poder y son justamente quienes poseen mayores posibilidades de conseguir el poder económico y político, y determinar el tipo de educación que ha de transmitirse a la sociedad. En consecuencia, la educación no sólo tiene un objetivo civilizatorio, sino que detrás de ella se esconden afanes de

dominación y control de unos grupos sobre otros para la defensa de intereses particulares.

A juzgar por el epígrafe con que iniciamos estas notas, el potencial de dominación ejercido a través de la educación es inmenso; evaluar los resultados de una propuesta como la de Lansing, de quien es la cita con quien inicié mi alocución, podría ser una tarea interesante u obligatoria para muchos, o quizá todos, en especial para los estudiosos del fenómeno educativo.

Si Lansing viviera es posible que se sintiera orgulloso y satisfecho de los resultados de la educación universitaria norteamericana al observar el desempeño de algunos egresados de las universidades estadounidenses. En todo caso, habría que preguntemos si a este personaje le asiste la razón al otorgar ese papel estratégico tanto a la educación superior, como a la fuerza formativa de su modelo educativo y social sobre la conciencia y el intelecto. No me meteré en honduras y obviaré la historia académica y política de quienes han gobernado este país hace más de una década. No me referiré por tanto a Salinas de Gortari, ni a Ernesto Zedillo con su séquito de chicos de Harvard o de Yale; mucho menos aludiré a los servicios que el multichambista Zedillo presta a las transnacionales en Estados Unidos. Tampoco a los esfuerzos del actual presidente para estar entre el grupo cercano de colaboradores de Washington, de su excelente bilingüismo, ni mucho menos de su trayectoria como empleado de la transnacional cuyas aguas negras todos conocemos y muchos degustan seguramente.

Sólo apuntaré que para aquilatar la dimensión del artífice de esta propuesta es necesario situar mínimamente su propio papel en la historia, especialmente para México y América Latina. Asimismo, pretendo destacar la necesidad de ubicar el contexto en el que se produce un acontecimiento, un fenómeno social y, en nuestro caso, la problemática educativa.

En 1898 EU ocupa Puerto Rico, Cuba y Filipinas, para entonces la doctrina Monroe había proclamado el hemisferio occidental como "esfera de interés" de Estados Unidos; tiempo después Lansing sostendrá que "No se debe confundir la doctrina Monroe con el panamericanismo... Cuando EU apoya la doctrina Monroe, piensa en sus intereses. La integridad de otros países es de importancia secundaria, no es su meta" ("La maquinaria de guerra yanqui en Puerto Rico", en Obrero Revolucionario núm. 963, junio 1998).

Como Secretario de Estado (de T.W. Wilson 1913-1921), Robert Lansing justificó la prolongada y feroz invasión norteamericana a Haití (1915-1934) explicando que la raza negra es incapaz de gobernarse a sí misma, que tiene "una tendencia inherente a la vida salvaje y una incapacidad física de civilización"[1]

En 1917 Robert Lansing se opuso a la realización de un Congreso de Paz convocado por el presidente de Argentina, cuyo propósito era fortalecer la neutralidad de las naciones latinoamericanas en el primer conflicto bélico mundial. A EU le interesaba consolidar su liderazgo en el continente y por ello ejerció todo tipo de presiones para que los países de la región fueran sus aliados en la guerra. El imperialismo se impuso: consiguió que ninguna nación de las que habían aceptado realizar el Congreso de Paz, asistieran al mismo. Sólo México mantuvo una postura digna y envió a sus delegados, eran otros tiempos, (Historia General de las Relaciones Exteriores de la República Argentina).

¿Nuestro país era mejor visto que Haití? EU participó en la derrota y asesinato de Madero, habían considerado su triunfo como un grave daño para los intereses norteamericanos; de 1911 a 1917 miles de soldados y marines fueron movilizados a las costas y a la frontera con México; sólo en ese periodo invadieron nuestro territorio en dos ocasiones y mantuvieron una conducta hostil a la política exterior mexicana, por señalar algunos ejemplos. En diversos momentos de la historia, el imperio ha expresado sus intereses, dos de los cuales destacamos: apoderarse de los yacimientos de petróleo y extender su territorio hasta Panamá (vid. Gastón García Cantú, *Las invasiones norteamericanas en México).*

¿En qué ha cambiado la historia? ¿qué papel juega la educación en este proceso? ¿nos acompaña Lansing con su profecía? Actualmente 10% del territorio de Puerto Rico y 70% de la Isla de Vieques están ocupados con bases militares norteamericanas. EU arenga al mundo para la guerra emprendida después del 11 de septiembre y proclama que los que no están con ellos son enemigos y apoyan al terrorismo; recientemente crea un "nuevo comando militar para defender América del Norte", en el que incluye a México y Canadá; mientras que este último se deslinda y afirma que se vulnera la soberanía de su país, el gobierno mexicano sostiene que la soberanía de México se mantiene incólume y que somos cada vez más "amigous" de EU.

[1] GALEANO, Eduardo "Los pecados de Haití" Rev. *Brecha.* Año 11, núm. 556, Montevideo, julio 1996).

2. Bourdieu: poder, dominio, reproducción.

Perdonen si para hablar de Pierre Bourdieu hemos dado semejante rodeo. Lo que ocurre es que a este autor se lo identifica, junto con Bowles y Gintis, Althusser, Boudelot y Establet, entre otros, como artífice de la teoría de la reproducción, que tuvo una importante repercusión en la teoría sociológica de la educación a partir de la década del 70. Tal teoría fue cuestionada también por juzgarla incompleta para comprender la complejidad socioeducativa y paralizante para la acción política y la transformación.

Desde la segunda mitad del siglo XIX, por lo menos en el ámbito de la teoría sociológica, Durkheim reconoció en la educación un elemento fundamental de reproducción de la sociedad. En el planteamiento durkhemiano se asume que a través de la educación se transmiten los valores, las normas, los patrones de conducta mediante los cuales es viable la convivencia humana y el avance social. Para que la sociedad prevalezca es menester transmitir las bases sobre las que se sostiene su propia existencia y que todos los individuos introyecten valores "socialmente aceptados" como si se trataran de los suyos propios, a fin de asegurar la perpetuación de la sociedad en la que se vive. Empero lo que en Durkheim tiene un tono explicativo-justificatorio, en Bourdieu se expresa como análisis y hasta denuncia.

¿Cómo es que a través de la educación se introyectan valores, concepciones del mundo, de la historia, del hombre? ¿quién define los valores universales? ¿con base en qué criterios se determinan los contenidos cognitivos que habrán de enseñarse en las escuelas? ¿son neutros tales contenidos? Finalmente, ¿en virtud de qué mecanismos se podrá conseguir que un sujeto educado en determinadas universidades aplique más radicalmente los postulados que defienden los intereses de los grupos que "les dieron acceso" a sus instituciones?

La obra de Bourdieu es vasta y compleja, podemos encontrar incluso diferencias entre sus primeras aportaciones al estudio de lo socioeducativo y cultural, y aquellas que se producen al final de su vida más cercanas al análisis de los medios masivos de comunicación, al papel de los intelectuales y la acción política, así como la forma en que ésta trasciende el trabajo académico. Exigió que el ejercicio de la sociología y el trabajo intelectual fueran rigurosos, que se analizaran en cualquier objeto de estudio los elementos de dominación social y simbólica presentes, con el propósito de identificar a los actores y distinguir la acción simbólica que ejercen y les permiten manipular las visiones del mundo (y transformar las prácticas), manipulando las estructuras de percepción de la realidad.

Indagó cómo en la escuela se reproducen relaciones de poder y formas de dominación, sostuvo que la educación y concretamente los sistemas educativos no son el paraíso neutral en el que se otorga trato igualitario y las mismas oportunidades a todos los individuos, sino que, por el contrario, los sistemas educativos están atravesados por enormes desigualdades que si bien se manifiestan en la escuela, se explican a partir del origen de clase de quienes participan en los procesos educativos. Esto es, que el vínculo entre la biografía, el conocimiento y la escuela explica en parte aptitudes lingüísticas y niveles de aprovechamiento, sin desconocer que existen otras instituciones que también reproducen relaciones de poder y dominación, así como que existen autonomías relativas y que todos pueden modificarse a través de la práctica.

La violencia simbólica que se ejerce mediante de la acción pedagógica, así como la reproducción social y cultural de las sociedades industriales ocupó parte importante de su trabajo. Analizó el privilegio representado en la educación universitaria, cómo y qué es lo que en este nivel educativo se valora y la forma en que los estudiantes incorporan a los procesos de enseñanza y aprendizaje su acervo cultural heredado por la pertenencia a un determinado grupo social. Asimismo, planteó el modo en que se legitima la violencia simbólica y las relaciones de poder ocultas en la enseñanza, la que a su vez se sustenta en la autoridad, tanto en la familia como en la escuela. Esta última tiene límites establecidos por las clases dominantes que determinan lo que ha de juzgarse como educación legítima, al producir y reproducir ciertas ideas y excluir otras.

Preocupado por una gran diversidad de temas, otorgó importancia significativa a la vinculación entre el análisis teórico y la práctica de investigación, esto es a la investigación empírica como elemento toral para la confirmación de los postulados teóricos.

3. Usos y abusos en la teoría sociológica.

Quizá una de las mayores dificultades para acercarse a la obra de Bourdieu es el lenguaje y la manera en que está encapsulado el conocimiento. En *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza,* donde se plantean las discusiones fundamentales sobre legitimidad, dominación, violencia simbólica, hábitus, la lectura no es accesible a primera vista y la recomendación es empezar por el análisis de resultados y luego volver a la enunciación de los conceptos presentes en la primera parte del libro.

Ello nos hace recordar cómo en el desarrollo del conocimiento se imponen modas, formas de uso y apropiación del conocimiento que en la tradición

estructural –funcionalista de hecho encubren– bajo pretensiones de cientificidad- modos de dominación y de imposición de concepciones sobre la ciencia y el conocimiento provenientes de los países desarrollados y que son aplicadas acríticamente a realidades distintas de aquellas que les dieron origen. La aparente teorización y el lenguaje técnico de ciertos autores hacen ininteligibles los conceptos; bien sea para encubrir su vacuidad, para minimizar su incapacidad para expresar la realidad o para potenciar el ocultamiento de las condiciones de opresión. Wright Mills, en *La imaginación sociológica,* explicó muy bien este problema tomando como ejemplo a Talcott Parsons.

El caso de Bourdieu puede ser diferente no obstante la necesaria traducción de sus conceptos; él mismo critica la forma en que se imponen "términos aislados de apariencia técnica, como la 'flexibilidad' (o su versión británica, la 'empleabilidad') que, por el hecho de condensar y de poner en circulación toda una filosofía del individuo y de la organización social, están capacitados para funcionar como auténticas consignas políticas (en este caso: el 'menos Estado', la reducción de la cobertura social y la aceptación de la precariedad salarial generalizada como una fatalidad, e incluso como algo beneficioso)"[2]. Hay que tener presente, por ejemplo, el aparente beneficio que representa la reducción del salario como estrategia para evitar el despido de trabajadores, así como la afirmación del Secretario del Trabajo del gobierno foxista quien afirma que lo importante no es cuánto se gana, sino contar con empleo.

La discusión sobre el lenguaje es pues fundamental, porque en él se manifiesta tal como planteara Gramsci, la historia y la cultura de un pueblo, también una concepción del mundo, de la ciencia, del hombre. Es preciso analizar, por tanto, cómo los grupos dominantes se apropian incluso del lenguaje contestatario y de las consignas de quienes manifiestan resistencia a la dominación. Hoy por ejemplo, se "recupera" una demanda del feminismo para incorporar a las mujeres desde el cambio de lenguaje mismo y ya está "mal visto" que usemos los plurales en masculino; se habla de "los y las" igual desde el BM o el FMI, que cuando se refieren a "los chiquillos y las chiquillas" ¿cambian por ello las políticas y la inequidad de género? En este sentido, es indispensable recuperar la matriz cultural e ideológica propia desde donde se abordan los problemas y a partir de ahí establecer la utilidad para la ubicación y esclarecimiento del propio problema sujeto a estudio.

Por otra parte, Bourdieu recomienda no fijarse sólo en los resultados, sino en los métodos y razonamientos a partir de los cuales se obtuvieron. Luego aquí está la tarea, nos interesa resaltar que más allá de los conceptos y su aplicación

[2]BOURDIEU, Pierre y Loïc Wacquant, *Las argucias de la razón imperialista,* pp. 13-14

mecánica tendremos que ver el contexto en el que se producen, su utilidad para nosotros, cómo incluso han servido para otros fines, por ejemplo justificar inmovilismo y, en efecto, reforzar relaciones de poder.

Bourdieu sostiene que el imperialismo cultural reposa sobre el poder de convertir en universal los particularismos y en cómo muchos temas discutidos entre los intelectuales y universidades norteamericanas, se imponen en el conjunto del planeta, en forma aparentemente deshistorizada. La "macdonaldización" creciente del pensamiento y la aceptación de supuestos sobre los cuales no se discute puede operarse en virtud de la realización de coloquios universitarios, y la circulación de nociones o conceptos en libros de éxito, revistas semiespecializadas, o a los informes de expertos, que se presentan simultáneamente en diversas partes del mundo y avalados por organismos internacionales supuestamente neutros[3] (como la OCDE o la Comisión Europea) En nuestra realidad nacional esto es particularmente relevante porque nos enfrentamos a la imposición de modelos educativos que privilegian la razón instrumental, hay condicionamientos institucionales para la creación y el trabajo intelectual, se pretende resolver problemas, pero se limita la reflexión, la discusión y el análisis. Se persigue el reconocimiento como "instituciones educativas de excelencia", por el número de doctorados, las bibliografías "actualizadas" que incluyen a los autores de moda y se cuentan los proyectos financiados, todo ello pasado por el tamiz de la "competitividad internacional". Hay un individualismo creciente que pretende encubrirse con el énfasis puesto en el hombre y en su "desarrollo humano". Empero, no se rescata al sujeto social, multifacético, multidimensional y sus potencialidades para crear conocimiento, para desarrollar la ciencia y la tecnología. Son las empresas transnacionales las que determinan qué producir, en dónde es más redituable su instalación y cómo se regula el mercado por la oferta y el consumo. Sin ánimos simplificadores recordemos que el actual presidente de México expresó su interés en tomar el modelo de Domino's Pizza para desarrollar el país y emplear a los campesinos en los jardines norteamericanos, ¿tendremos entonces que formar "emprendedores" repartidores de pizzas? ¿o acaso audaces jardineros? Significativamente se trata de mantener control sobre la interpretación del mundo y apropiarse del intelecto con fines domesticadores.

[3] Idem, pp. 8-9

4. A manera de conclusión.

La escuela es, sin duda, un campo de disputa política: la orientación hacia la producción, la cuestión axiológica, la educación sexual, el laicismo, el conjunto del sistema educativo como espacio de dominio ya sea del Estado y la creciente injerencia de los grupos empresariales y religiosos dan cuenta de ello. En la educación superior no es menos trascendente esta disputa: la definición y reorientación de las funciones de la universidad y su vínculo con el aparato productivo, la asunción del mercado como guía para la formación, la imposición de una determinada concepción del conocimiento independientemente de las condiciones específicas en las que éste se produce y la pretendida desideologización y despolitización de la ciencia y de las instituciones educativas propuesta por los organismos internacionales evidencian igualmente este hecho.

Al plantear como objetivo la consecución de "estándares internacionales", que provocan mayor selección, diferenciación y exclusión de los sistemas educativos ¿no están limitando precisamente el efecto que retórica e ideológicamente se busca alcanzar: la calidad, la equidad, la mejor y mayor distribución del conocimiento?

Desde la lógica dominante, de corte marcadamente parsoniano, la escuela aparece como una institución neutral que tiene como función preparar a los estudiantes con conocimientos básicos, habilidades, destrezas y valores adecuados para desempeñarse exitosamente en el mercado laboral, lo cual le proporcionará bienestar personal y mejoramiento social. En tanto que espacio neutral, si bien está ligada a la satisfacción de las necesidades productivas, este vínculo se sustenta en la necesidad y la racionalidad del proceso productivo para la satisfacción de las necesidades sociales y de desarrollo económico. Se enfatiza la noción de eficiencia y se mediatiza con el discurso político del consenso, argumentando la inexistencia de la lucha de clases y la ineficacia de "confrontaciones estériles". Se deja de lado, se ignora o de plano se niega que esto responde a la racionalidad capitalista o de que en ello se involucre de algún modo la ideología o la política.

Si bien la reproducción no es un fenómeno reciente sí puede argumentarse que sus estrategias se han reciclado, actualizado e incluso sofisticado para alcanzar su propósito: la refuncionalización de la escuela para el fortalecimiento del orden establecido. Ello no implica que desconozcamos las contradicciones que se producen dentro del sistema sociocultural, económico-productivo y específicamente el educativo; tanto al interior de cada uno como en la interacción entre ellos se dan contradicciones, ajustes y resistencias que es preciso analizar, al tiempo que se descubren las propias estrategias del sistema y los grupos dominan

tes para controlar y/o eliminar las disidencias. La ampliación de la cobertura educativa, por ejemplo, no ha sido nunca una dádiva generosa, por el contrario, los grupos subalternos libran batallas importantes para acceder y permanecer en los sistemas educativos.

En palabras de Pierre Bourdieu el neoliberalismo, hoy dominante, ha trastocado la visión del mundo, y la revolución neoliberal es, en realidad, una revolución conservadora: "es una revolución que restaura el pasado y que se presenta como progresista, pero que transforma la regresión en progreso. Aunque quienes combaten la regresión tienen el aspecto de ser regresivos. Quienes combaten el terror tienen el aire se ser terroristas. Es algo que usted (Günter Grass) y yo – dice Bourdieu- tenemos en común: rápidamente nos tratan de arcaicos, de atrasados, de dinosaurios. Esa es la gran fuerza de las revoluciones conservadoras, de las restauraciones "progresistas"[4].

Cuestionado acerca del énfasis puesto en la reproducción de las relaciones de poder, Bourdieu contestó que lo que buscaba era destacar, evidenciar, lo que no dicen las clases dominantes respecto de sus objetivos. Fue calificado en vida no sólo como arcaico o dinosaurio, como él mismo señala, sino que se habló de su "terrorismo sociológico", de antinorteamericanismo y se le llamó simplificador porque, según la derecha, hizo de la comprensión del mundo algo sencillo: lo dividió entre dominantes y dominados. Habría que preguntarse por qué resulta tan molesto que alguien destaque lo que la escuela reproduce y que se diga que sólo señala la parte de la dominación.

Desde otra perspectiva, Henry Giroux marca como una deficiencia muy importante de Bourdieu y los reproduccionistas la incapacidad para elaborar una teoría crítica que conduzca a una pedagogía radical y, consecuentemente, la trascendencia de las luchas contrahegemónicas. Considera que tiene una visión simplista de la reproducción sociocultural y una teorización ahistórica, ignora la acción del sujeto y el vínculo entre pedagogía crítica y praxis política[5]. Sin embargo, subsanó las fallas iniciales con la abundante comprobación empírica, con el combate al neoliberalismo, el análisis de los medios y el papel de los intelectuales, así como con sus exigencias de vincular la teoría con la acción política, a la cual estuvo vinculado en sus últimos años de vida.

[4] BOURDIEU. "Invitados a abrir la boca'. *Diálogo entre Günter Grass y Pierre Bourdieu*, diciembre 1999, trad. Claudia Martínez, El Clarín, Argentina.

[5] H. GIROUX. *Teoría y resistencia en educación.*

Para concluir, asumamos que ninguna teoría puede ser "completa", en el sentido de analizar todas las aristas de un problema o fenómeno sujeto a estudio. Habrá que acudir a otros autores fundacionales, en nuestro caso, la lectura de Antonio Gramsci y Paulo Freire resultan indispensables, a riesgo de que también nos juzguen arcaicos y pasados de moda. Ellos explicaron muy bien cómo funcionan el poder y las clases dominantes, pero también abren el camino para una cultura crítica y la generación de formas de resistencia y transformación del orden establecido.

Quiero finalmente relatar algunas anécdotas para que ustedes saquen sus conclusiones: Una profesora de Orientación, pregunta a sus alumnos de primer año de bachillerato de la UNAM, sobre los acontecimientos en México durante 1968, uno de ellos respondió que "los estudiantes tomaron las instalaciones de la Universidad, comandados por Ernesto Ché Guevara y que 'parece' que lo mismo ocurrió en la huelga de 1999".

A la pregunta del significado de la autonomía universitaria, otro contestó: "la UNAM es autónoma porque tiene muchas instalaciones y porque cuenta con su propia estación del Metro".

En otro orden de ideas, Enrique Calderón relata recientemente en La Jornada (20 de abril, 2002), cómo en una reunión realizada en Caracas en 1991, el representante del Ministerio de Educación de Venezuela comentó la evidente superioridad venezolana; "sólo así se podía explicar que los gobernantes y en general la gente de bien acostumbrara tener sirvientes europeos, generalmente españolas e italianas. ¿En qué otro país se daba una muestra tan clara de desarrollo que pudiera superar a Venezuela?" Calderón concluye que la élite criolla, corrupta y falta de imaginación se ha visto desplazada y, alentada por EU, fragua a través de los medios la 'movilización civil' para consumar el golpe de Estado. La ulterior movilización popular para restaurar el orden constitucional en ese país, también es una manifestación de que, a pesar de todo, el poder y la dominación no se aceptan pasiva y mecánicamente.

Destaquemos que al plantear los elementos de la reproducción no asumimos que ésta se da en forma total y mecánica, mucho menos que funciona como un plan perfectamente delineado. Por el contrario, se produce en medio de profundas contradicciones y con diversas manifestaciones de lucha y resistencia. Sin embargo, cuando en el proceso educativo se aplican conceptos y se instrumentan políticas mecánicamente, cuando prevalece la enseñanza tradicional autoritaria y memorística, al tiempo que se usan acríticamente las técnicas y no se reflexiona sobre el entorno, se favorece significativamente la producción y reproducción de diversas formas de poder.

Se dirá entonces que los ejemplos anteriores demuestran mera estupidez o ignorancia y que no tienen que ver con formas de dominación o reproducción ideológica, que plantearlo desde esta perspectiva es asumir una postura dogmática o exagerada. En todo caso, habría que preguntamos si la ignorancia y la carencia de formación histórica, la pobreza en el uso del lenguaje, lo que limita la capacidad de abstracción, de análisis y de síntesis no son de por sí condiciones para la dominación. Esta pretende ser, pues, una invitación a la lectura para contar con bases que permitan identificar los elementos que componen los proyectos formativos y elaborar una concepción del mundo y una práctica pedagógica que nos impidan creer que lo fundamental de nuestras vidas y de la problemática nacional se transmite por la tele y en el Big Brother.

BIBLIOGRAFÍA

* Bourdieu, Pierre. *Meditaciones Pascalianas,* Barcelona, Anagrama, 1999.
* Bourdieu Pierre, J.C., Passeron, *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970. En español, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977.
* Pinto, L., "La théorie en pratique", *Critique*, août-sep, 1995, Nos. 579-580 ; Paris, Minuit-Centre National des Lettres.
* Shusterman, R., « Bourdieu et la Philosophie anglo-américaine », *Critique,* août-sep, 1995, N° 579-580 ; Paris, Minuit-Centre National des Lettres.
* Bourdieu, P., Chamboredon, J-C. y Passeron, J-C. *El oficio de sociólogo.* Siglo XXI Argentina, 1975.
* Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza,* Barcelona, Ed. Laia, 1977.
* Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant, *Las argucias de la razón imperialista.* Barcelona, Paidós, 2001.
* Bourdieu, Pierre, *Intelectuales, política y poder.* Buenos Aires, Eudeba, 2000.

——— *Contra la política de despolitización: los objetivos del movimiento Social Europeo,* Tercer Milenio, http://memoria.com.mx.

——— *La sociología, ¿es una ciencia?* Entrevista, La Recherche, no. 331, mayo, 2000. http://www.lainsignia.org.

——— *Invitados a 'abrir la boca'. Günter Grass & Pierre Bourdieu, diciembre, 1999. http://homme-moderne.org*

* Calderón A., Enrique. "Venezuela", en periódico *La Jornada,* 20 de abril, 2002, p. 18.
* García Cantú, Gastón. *Las invasiones norteamericanas en México, México, Ed. Era, 1974.*
* Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación,* México, Siglo XXI-UNAM, 1992.

CONTRIBUCIÓN A LA CRÍTICA DE LA FUNCIÓN REPRODUCTIVA DE LA ESCUELA

Jorge Bartolucci

Los estudios sobre el origen social del estudiantado universitario y la supervivencia escolar en México comenzaron a aparecer en la década de los años ochenta bajo el impacto producido por el impresionante crecimiento de la matrícula escolar universitaria registrado en el país entre 1970 y 1982.

Sus resultados pusieron de manifiesto que la expansión educativa no había hecho desaparecer las desigualdades sociales entre los beneficiarios de la escuela pública. Desde entonces, el punto de vista dominante en la literatura especializada y en el ambiente de las ciencias sociales en general, ha establecido que la clase social es el factor cuyo peso permite comprender mejor las diferencias en el aprovechamiento de las oportunidades educativas abiertas masivamente a la juventud mexicana.

Algunos de los referentes que más influyeron, en ese sentido, fueron los libros *La reproducción* y *Los Estudiantes y la Cultura,* escritos por Bourdieu y Passeron en los años setenta. Ante la importancia adquirida por dichas obras en la configuración del marco de referencia interpretativo predominante en México sobre la desigualdad social en la escuela, considero que es oportuno revisar en este trabajo los postulados de lo que se conoce como teoría de la reproducción.

De acuerdo con los argumentos vertidos por sus autores, es factible hallar el sentido de los fenómenos escolares, siempre y cuando se reconstruya el sistema de relaciones entre la escuela y las clases sociales. En Francia, por ejemplo, el sistema de enseñanza perpetúa y consagra un modelo de cultura escolar fundado en el monopolio de las clases privilegiadas sobre las condiciones de adquisición de dicha cultura. Esto significa ante todo que la cultura reconocida por el sistema de enseñanza ha sido adquirida más que nada por familiarización. Al existir una enorme continuidad entre la cultura de las clases dominantes y el modo como la escuela inculca la cultura legítima, la aprehensión y posesión de los bienes culturales y los bienes simbólicos resulta más accesible a aquellos que dominan los códigos que permiten descifrarlos.

En pocas palabras, la apropiación de los bienes simbólicos presupone la posesión de los instrumentos de apropiación. De modo que el proceso educativo deja de ser un proceso inocente y su acción real consiste en agregar más capital cultural al capital cultural previamente acumulado socialmente. La cultura escolar, lejos de ser algo universal, posee un componente arbitrario por el solo hecho de ser una extensión de la cultura burguesa. Como la escuela basa su legitimidad en el carácter universal de su cultura, exige a todos por igual; por lo tanto, requiere que todos tengan la competencia lingüística, intelectual, cultural y la relación de familiaridad con la cultura que solo puede adquirirse mediante una educación familiar capaz de transmitir la cultura dominante. Lisa y llanamente dicho, la escuela enseña lo mismo a todos, sólo que los estudiantes parten de posiciones distintas para aprenderlas. Quienes han aprendido los códigos culturales en su familia, están mucho más familiarizados con lo que les exige la escuela que quienes se enfrentan por primera vez con ellos. En una sociedad como la mexicana, donde existen contrastes sociales, económicos y culturales tan pronunciados, la tentación de recurrir a los conceptos de capital cultural y reproducción para explicar las desigualdades ante la escuela, es de por sí muy fuerte. De hecho, no falta evidencia para demostrar que los estudiantes pertenecientes a estratos sociales más elevados les llevan una ligera ventaja a los que provienen de hogares más humildes.

Pero, eso no es suficiente para asegurar que dentro de las universidades mexicanas se verifiquen las tesis de *La reproducción* y de *Los estudiantes y la cultura*. El mero hecho de observar que existe alguna relación entre los aspectos extraescolares y el devenir de los estudiantes no debiera hacernos pensar que nos hallamos frente a algo parecido a lo que Bourdieu y Passeron encontraron en Francia. Ello equivale a presuponer que en México también existe una relación de continuidad entre lo que los sectores más elevados de la sociedad valoran y la enseñanza que se imparte en la universidad; lo cual no es cierto. Para estar en

condiciones de presuponer algo así habría que hallar los hilos que supuestamente atan el corpus de valores de la burguesía con lo que sucede en las aulas universitarias. Si en México las vías disponibles para avanzar en dirección de las metas educativas estuvieran, como se cree, limitadas por los valores de clase, nos hallaríamos frente a un sistema similar al descrito por Bourdieu y Passeron.

Puesto que en ese caso, a pesar del carácter universal y neutro bajo el cual se impartiera la cultura escolar, el avance hacia el objetivo final sería, hasta cierto punto, raro y especialmente difícil para aquellos que mantuvieran contactos lejanos con el tipo de aptitudes y habilidades promovidas por las clases elevadas. Pero, cuando existen rutas disponibles -que no coinciden con las que se habilitarían si dependiera del control exclusivo de las clases altas- e individuos de diferente procedencia social, sexo, edad, y trayectorias escolares que compiten con similares probabilidades de éxito por las mismas metas escolares, no se puede hablar de lo mismo. Si algo caracteriza a la masificación de las universidades públicas mexicanas es el amplio margen de maniobra que poseen los estudiantes para alcanzar el fin buscado. Desde un punto de vista medianamente exigente, el ambiente académico que impera en los planteles del bachillerato y de las facultades, así como los procedimientos que generalmente se aceptan como válidos para aprobar una materia, dejan mucho que desear. En realidad no existen puntos de referencia suficientes como para normar dondequiera las rutinas del logro académico. Anualmente, miles de niños y jóvenes son promovidos al nivel subsiguiente con una independencia palmaria de la calidad de la educación recibida. Los estudios de trayectoria escolar muestran un fuerte proceso de segmentación del estudiantado, pero éste resulta inexplicable en términos de la pertenencia a un grupo social determinado.

La distribución de las cohortes escolares entre los egresados, rezagados y no egresados muestran generalmente variaciones poco significativas respecto de las proporciones que guardaban los diferentes estratos sociales en el momento de ingresar. La incongruencia de ese tipo de resultados con las expectativas despertadas por los modelos heurísticos, que conciben a la escuela como un mecanismo reproductor de las clases sociales, es explicable. En sociedades como la mexicana, de desarrollo escolar acelerado y tardío, se verifican fuertes contradicciones entre el funcionamiento escolar y el papel general que desempeña la escuela en la sociedad.

En los planteles del bachillerato por ejemplo, se ha observado una dispersión caótica de eventos relativos a la impartición de clases y al trabajo escolar. Las descripciones de ese medio escolar refieren casos en los que dos alumnos que cursan la misma materia durante el mismo ciclo escolar y elaboran el mismo tipo de trabajo, pero con diferentes maestros, pueden obtener calificaciones dispares

y también es posible que uno acredite y el otro no. Más aún, es factible que un alumno acredite una materia con menos productos y de menor calidad que los que elaboró otro compañero que reprobó.

Desafortunadamente, la decisión de trabajar con la hipótesis de que la clase social de origen es el factor que está más relacionado con los resultados escolares, merma innecesariamente la labor analítica, y oculta la influencia de otras variables que cuando menos pueden llegar a tener el mismo peso. Por ejemplo, el género de los estudiantes considerado en función de sus trayectorias escolares. Generalmente, los promedios con que las mujeres ingresan a la educación superior, tienden a concentrarse en las calificaciones más altas, mientras que los de los varones se distribuyen un una curva normal; lo cual apunta a la importancia diferencial que asumen los antecedentes escolares para unos y para otros. El lugar otorgado tradicionalmente a la mujer hace que, para aspirar a los niveles educativos más elevados, ellas requieran de la seguridad que brinda el éxito escolar. Entre los varones, en cambio, todo parece indicar que no; muchos de ellos se sienten autorizados para continuar estudiando contando sólo con el promedio mínimo requerido. A pesar de proceder de medios sociales semejantes, la pertenencia a un género o al otro resulta ser un dato particularmente revelador de las motivaciones que subyacen en la decisión de continuar estudiando en los niveles superiores.

La importancia de considerar otros factores en el análisis de la desigualdad social ante la escuela ha sido subrayada por algunos autores, para quienes las tesis reproduccionistas no pasaron desapercibidas. Henry Giroux propone considerar la interacción y la experiencia como puntos clave para analizar la relación compleja entre lo que sucede dentro de las escuelas y la sociedad dominante. Desde su perspectiva, las escuelas son espacios sociales caracterizados por un currículo abierto y oculto, por grupos jerarquizados según habilidades y conocimientos, por culturas dominantes y subordinadas y por ideologías de clase en competencia. Pero, lo esencial para él es que todo eso interactúa en un campo complejo donde los mensajes principales de la escuela son modificados o descartados no sólo mediante la clase social sino por otros factores como la raza y el género.

Las escuelas no están determinadas por la lógica de la sociedad dominante, no son instituciones económicas, como por ejemplo la fábrica, sino espacios políticos, culturales e ideológicos que existen de alguna manera con relativa independencia de la economía capitalista de mercado. En vez de instituciones homogéneas que operan bajo la vigilancia y el control directo de los grupos empresariales, son instituciones que se caracterizan por diversas formas de trabajo escolar, ideología, estilos de organización y relaciones sociales en el

salón de clases.

Es por esto, que a menudo existen desencuentros entre las escuelas y la sociedad dominante, apoyando y cuestionando alternativamente sus supuestos básicos. Raymond Boudon también ha criticado la tendencia de la sociología de la educación contemporánea a creer que los hombres no tienen otra alternativa que conformarse con los programas que las estructuras sociales les imponen. Boudon afirma que, pese a la opinión corriente, las sociedades modernas se alejan cada vez más del ideal de la programación. A su juicio, las contradicciones que no desembocan en ninguna síntesis y los conflictos crónicos son los más representativos de las sociedades industriales. En general, la igualación de las oportunidades escolares no ha repercutido en una igualación de las oportunidades sociales. Para muchos sociólogos esto se debe a la oposición entre la clase dominante y la dominada. Pero para él, la injusticia y las desigualdades no son necesariamente un reflejo de la dominación de una clase por otra., sino que suelen derivarse de la interdependencia de los factores sociales y de la imposibilidad de definir una organización óptima de tal interdependencia. Esta clase de argumentos cuestionan seriamente la posibilidad de que la estructura social logre orientar el curso de la acción escolar en el sentido que lo postularon los autores de *La reproducción* y *Los estudiantes y la cultura.*

Las coincidencias entre Giroux y Boudon, en este sentido, son de naturaleza teórica; ninguno de los dos admite que la conducta de los hombres esté sujeta, sin más, a la fuerza de las clases sociales. Para el primero, el error de este postulado consiste en ignorar las resistencias que los diferentes grupos sociales oponen a las tendencias dominantes en una sociedad. El segundo, en cambio, adopta una postura más radical y afirma que en las sociedades modernas el carácter agregado e imprevisible de la acción colectiva aleja toda posibilidad de remitir el resultado de una acción, como la escolar, a la racionalidad del sistema económico o de las clases sociales dominantes.

Otra postura crítica a las tendencias reproduccionistas fue abierta por Margaret Archer; quien, a diferencia de los dos autores referidos antes, opina que el riesgo mayor de supeditar el análisis de la desigualdad escolar a la estructura social es que el peso otorgado a los aspectos funcionales del sistema educativo opaque el valor de los hechos históricos que coadyuvaron a definir las relaciones entre las sociedades y sus respectivos sistemas educativos. De allí, que aunque le parezca indiscutible que el método seguido por Bourdieu, al teorizar sobre la transmisión y reproducción de la cultura mediante la acción escolar, haya sido superior a los intentos teóricos anteriores, de todas maneras le preocupa que se pasen por alto las líneas de interacción e influencia recíproca entre los sistemas educativos nacionales y las sociedades de las que un día surgieron y sobre las

que actualmente operan. Puesto que, las formas en que el sistema educativo se inserta en el sistema social han sido configuradas de distinta manera a lo largo del tiempo en diversos países, y constituyen una constante que no puede desestimarse suponiendo que la escuela opera del mismo modo y que ejerce las mismas influencias en diferentes medios y culturas.

Desde el punto de vista de Archer, el problema del enfoque de Bourdieu es más de orden metodológico que teórica, ya que al sociólogo francés se ha enfocado más a las relaciones lógicas de la educación que provienen de sus funciones básicas, que a los orígenes sociales de los sistema educativos, cuya estructuración ha sido determinada por la interacción histórica.

En México, los orígenes de la educación pública estuvieron muy ligados a los programas políticos oficiales que, al menos desde las reformas liberales, han proclamado la necesidad de que México ingrese de una vez por todas en la era del capitalismo moderno. En ese sentido, difícilmente pudiéramos decir que aquí la escuela ha sido, desde el inicio, un apéndice funcional al sistema capitalista. Si tuvo algún papel en relación con el desarrollo capitalista se debió, más que nada, a la creencia política de que éste podría ser inducido mediante una tarea educativa. Esto es tan cierto, que hoy día se sigue insistiendo en la necesidad de conectar la educación con el sistema productivo, las empresas y el desarrollo económico.

Es probable que el sistema educativo esté más cerca de la producción de lo que los funcionarios públicos y los políticos creen; pero aún así, las preocupaciones oficiales y las declaraciones partidarias no dejan de ser un indicador de la brecha que separa la racionalidad educativa de la económica.

El aumento de la inversión pública en educación superior durante la década de los años setenta trajo aparejada la ampliación física de las universidades y una enorme diversificación de todas sus actividades, creándose nuevos centros de enseñanza, de investigación y extensión de la administración central; en tales condiciones de crecimiento, el control de la calidad de la educación impartida y recibida por cientos de miles de estudiantes estuvo fuera de las prioridades de la administración universitaria.

Durante el período de masificación de la educación media superior y superior, la evaluación de los resultados se opacó ante los procesos institucionales que se dirigían principalmente a la atención de las demandas educativas provenientes de la sociedad mexicana y favorecidas desde el gobierno; mientras que se ponía poco cuidado en la calidad de las instituciones, los programas y los procesos escolares. Si bien, no podría generalizarse que el sistema perdió en totalidad la calidad, ésta sí constituyó un factor crítico. Lo que podría ser considerado como un logro de las políticas aplicadas sobre el sistema fue al mismo tiempo el origen de buena parte de los problemas que a partir de entonces se observan en

este nivel de educación.

Al arranque del período de crecimiento acelerado, las instituciones obtenían, a bajo costo, profesionales liberales que reproducían los mejores conocimientos disponibles mediante una dedicación parcial de su tiempo a una escuela superior o a una universidad. Se difundió como forma de contratación la figura del profesor de tiempo parcial o por horas; que hoy abarca la mayor parte de los docentes. Tradicionalmente, la vida académica tenía un carácter eminentemente liberal, cuyo rasgo principal era la confianza que se depositaba en el maestro para que manejara con suma libertad su clase. Es por ello que las instituciones pudieron absorber miles de alumnos y maestros mediante la multiplicación de las formas de organización existentes. Pero el hecho de dar cabida a 40 o 50 veces más estudiantes con la misma estructura académica e igual tipo de relación de financiamiento con el Estado tuvo consecuencias mayores de las que se percibieron en aquel momento.

El crecimiento de la matrícula y del subsidio público que lo permitió, entre 1971 y 1982, alentó una cierta autocomplacencia, y con ella un alto grado de improvisación. Cabe recordar, que en dicho período la planta docente se multiplicó por cuatro, y únicamente en algunos programas tradicionales de Derecho, Medicina e Ingeniería, se exigieron ciertos requisitos que garantizaban una mínima calidad docente. Según estudios recientes nuestro país pasó, tan solo en cuatro décadas, de 10.749 puestos académicos a 192.406.

La profesionalización se desarrolló por pautas de tipo gremial y corporativo, supeditando a negociaciones con los sindicatos muchos aspectos de la vida académica. En ese contexto, la contratación de la nueva planta docente fue sumamente laxa; muchos de los nuevos maestros no habían terminado aún su licenciatura, y muchos otros no eran especialistas de los campos en los que empezaron a trabajar, lo cual propició debilidades serias en la transmisión de los conocimientos disciplinarios indispensables.

Por esa razón, es muy improbable que algún factor externo, por poderoso que sea, como los valores de una clase social, tuviese la capacidad de orientar la educación superior en un sentido interesado. En realidad, la única pauta que parece haber normado el desarrollo impresionante de las universidades, ha sido la búsqueda del consenso por sobre todas las cosas. De manera que la cuestión académica acabó por convertirse en una especie de transacción entre maestros y alumnos aislados entre sí, cuyo resultado ha sido funcional para mantener el consenso interno.

Esta idea resulta más pertinente en cuanto revisamos la naturaleza particular de las instituciones universitarias. La libertad de cátedra y de investigación que impera en casi todas las universidades públicas establece, en principio, un grado de autonomía tan alto de los profesores con respecto a los directivos de

las universidades, que el personal jerárquico tiene muy poco espacio para decidir en cuanto a los procedimientos y el contenido del trabajo académico; cuando mucho, interviene para fijar criterios acerca del monto y los productos del trabajo en un período determinado.

Concebidas así, las universidades se acercan mucho más que otras al tipo de organizaciones fundadas, como dice Crozier, en el desempeño de expertos. En estas condiciones, el papel del personal directivo se ve muy restringido; las únicas personas que dependen de él son las que ocupan los puestos intermedios de la administración. Crozier entiende que en tales condiciones, la jerarquía, por más hábil que sea, pronto encuentra sus fronteras, y sólo en el marco de una reorganización puede, al fin, ganar terreno y aumentar su margen de acción.

De allí que resulte tan natural que la estrategia del personal que ocupa las posiciones superiores de una organización de este tipo, esté orientada casi siempre hacia el cambio. La referencia a Crozier en este caso, es tanto más indicada, en cuanto que su obra sugiere que estos rasgos: cambio, innovación y ampliación, pueden ser, no solamente consecuencias inesperadas, sino también elementos necesarios de un sistema racional de acción, cuyos objetivos son obtener un mínimo de conformidad por parte de los miembros de la organización.

Dado que la educación universitaria suele tener lugar en escuelas masivas y de organizaciones más o menos complejas, sus conocimientos ponen en duda la idea tan aceptada de que los intereses de una clase puedan ejercer una influencia decisiva por encima de la interacción circunstancial entre sus miembros.

Por lo visto, las resistencias sociales (Giroux), los efectos de composición (Boudon), la interacción histórica (Archer) y la lógica de las organizaciones complejas (Crozier), ofrecen elementos de juicio suficientes para dejar de buscar explicaciones a lo educativo partiendo del supuesto de que un factor en particular prevalezca sobre los demás. De ahí la importancia de revisar seriamente la premisa de que un grupo o clase social logre imponer sus condiciones en la escuela como resultado de la supremacía económica, ideológica o política que se deriva de su posición en la sociedad.

En vista de la influencia ejercida por las obras de Bourdieu como marcos de referencia teórica de los trabajos y las interpretaciones que se hacen generalmente en el medio educativo, creo oportuno agregar a los argumentos de Giroux, Boudon, Archer y Crozier el siguiente comentario. Con sólo haber establecido puntos de referencia estrictamente sociológicos en un medio preocupado esencialmente por la política educativa de los gobiernos y por los problemas administrativos de la enseñanza y el aprendizaje, el aporte de sus obras ha sido muy significativo. En ese sentido, su presencia ha sido fundamental para renovar la discusión en torno a las determinacio

nes sociales de la enseñanza escolarizada y para acabar con el mito de la igualdad de las personas ante las oportunidades educativas.

De lo anterior debe desprenderse que su lectura, a pesar del tiempo transcurrido, sigue siendo imprescindible para todo aquel que se dedique a estudiar sociológicamente problemas de este tipo. Sin embargo, quisiera subrayar el hecho de que no hay que perder de vista que tanto *La reproducción* como *Los estudiantes y la cultura*, son investigaciones cuyo mérito mayor radica en haber encontrado explicaciones consistentes a los fenómenos escolares observables en su sociedad, acudiendo a los fundamentos de la sociología general.

Esto último es avalado por el propio Passeron cuando reconoce que el modelo usado en el estudio de la reproducción escolar no es otra cosa que el esquema que Max Weber aplicó al análisis de la "rutinización" eclesiástica del mensaje profético originario; es decir, al proceso social que reúne la imposición de un cuerpo de doctrina con la existencia de una burocracia sacerdotal. No es nada sorprendente –agrega– que un sistema de enseñanza institucionalizado, que comparte con las instituciones religiosas con vocación universalista algunas grandes funciones sociales y simbólicas, sea llevado a producir mecanismos análogos de auto reproducción.

El modelo de la reproducción social, por su parte, constituye el esquema básico de la mayor parte de las preguntas que se hacen los sociólogos cuando examinan datos sobre movilidad intergeneracional u otros donde se trate de apreciar procesos que tienden a asegurar, de una generación a otra, la renovación de ventajas y beneficios que tiene una clase sobre las demás.

En consecuencia, sus textos describen solamente las asociaciones reproductoras del encuentro entre esos dos modelos y su ajuste recíproco a finales del siglo XIX y la primera mitad del XX en Francia; es decir, en momentos en que la ilusión burguesa de la meritocracia escolar conoció su pleno rendimiento social y simbólico. Según Bourdieu y Passeron, al no tenerse en cuenta más que los méritos medidos según el criterio escolar, se han sustentado los mecanismos que en el sistema educativo francés se dedican a seleccionar a los que están dotados culturalmente para responder mejor a las exigencias académicas que le son impuestas.

Por más sugerente que resulte el argumento de las obras en cuestión, no es correcto otorgarles alcance universal. Más que contribuciones teóricas propiamente dichas, se trata de trabajos muy logrados que supieron aplicar la teoría sociológica al estudio de fenómenos educativos particulares. Visto de ese modo, la reproducción de la clase burguesa mediante la acción escolar no constituye un postulado teórico, en todo caso es un rasgo específico de la sociedad francesa. Lo mismo podría decirse respecto de la influencia que ejerce

la empresa norteamericana sobre el sistema educativo, como lo hace en casi todas las demás áreas de esa sociedad. En las escuelas mexicanas, no es raro toparse con hechos que invitan a ser relacionados con la noción de capital cultural. Pero las referencias a conceptos de este tipo, no debieran ser hechas con la intención de quedarse con algunas ideas que son solo aplicables a nivel superficial; sino para tomarlas en consideración a fin de contar con un punto de referencia típico ideal para confrontar casos particulares.

En ese sentido, su inclusión en el análisis sociológico de nuestros fenómenos educativos no tiene por que responder a sus virtudes teóricas, supuestamente explicativas de la realidad estudiada, sino al valor heurístico que poseen, en tanto que, por contraste, ayudan a esclarecer determinados elementos significativos de una realidad social particular. Pero, lamentablemente, en nuestro medio hay muchas resistencias a operar los conceptos de esta manera. Estamos demasiado acostumbrados a responder a nuestras observaciones con explicaciones "teóricas" extraídas de algún libro. Se dice que nuestra formación es teórica. Pero en realidad eso no es cierto: es libresca, o mejor dicho, superficial, que es una cosa muy diferente.

Los conocimientos de ciencias sociales se difunden mediante generalizaciones, de tal modo, que la gente suele creer que encierran la clave de la explicación de lo que observa en la sociedad, sin importar demasiado que tan cercano o lejano sea en el espacio y en el tiempo. Pero lo cierto es que la mayor parte de esas generalizaciones suelen ser excesivamente simplificadas, inadecuadas e inclusive equivocadas. Creemos que la explicación de las cosas está en los libros, cuando la verdad es que los libros no explican nada; es nuestra cabeza la que explica. Nuestra capacidad intelectual es la que tiene la posibilidad de explicar algo, no las teorías sacadas de los libros. Los libros son instrumentos que una cabeza bien entrenada debe saber usar para encontrar las explicaciones que buscamos. Cuando los libros nos aborran el esfuerzo intelectual, es decirnos libran de pensar, somos víctimas de una formación superficial disfrazada de teórica.

Las referencias teóricas, nos permiten establecer distinciones en lo que podemos observar, o en lo que podamos hacer con los que observamos a la hora de interpretarlo, pero no puede ser tomada, por sí sola, como si fuera el trabajo efectivo de un sociólogo. De hecho, podría decirse que es lo contrario, la teoría así aplicada nos aleja del conocimiento de los problemas de la ciencia social, a tal punto que lo falsifica, pues suplanta lo que ocurre en la vida social con enunciados y proposiciones que son validados en si mismos, en lugar de formar parte de un proceso intelectual que construye el conocimiento mediante el diálogo analítico que entabla el investigador con su objeto.

El hecho de remitir la conducta escolar a la idea de clase social, por ejemplo,

generalmente se hace con el ánimo de expresar en una fórmula general una ligazón causal que pretende tener sentido per se sin necesidad de distinguir empíricamente cómo ni por qué; como cuando se interpretan las trayectorias escolares como resultados mecánicos de las condiciones impuestas a los individuos por su pertenencia a diferentes clases sociales. En ese caso, la conceptualización teórica se confunde con la acción de introducir desde fuera la interpretación de los hechos, cuando debiera estar implícita en el esfuerzo intelectual del análisis realizado con el fin de establecer las conexiones específicas, que resultan ser las más adecuadas dentro de la serie de elementos considerados en el objeto de estudio.

Una gran lección que podemos aprender de los grandes sociólogos, es que todo pensador consciente de sí mismo debe conocer en todos los momentos–y ser capaz, en consecuencia, de controlarlos–los niveles de abstracción en que está trabajando. La capacidad de ir y venir de un nivel de abstracción a otro con facilidad y claridad es señal distintiva del pensador imaginativo y sistemático.

Lo que hizo posible el climax de la tradición clásica Alemana, de la mano de Max Weber, fue un cuerpo de trabajo sociológico en que las concepciones generales acerca de la sociedad iban estrechamente unidas a la exposición histórica. Pero cuando no sentimos la necesidad de transitar de un nivel a otro es porque estamos convencidos de que la idea que hemos tomado de algún autor tiene validez universal. Lo más negativo de esta forma de trabajar es el modo en que se deja atrás todo problema específico y empírico.

En ese caso, la teoría no es formulada para enunciar de manera más precisa o más adecuada un problema de reconocida importancia, como podría ser el caso de la desigualdad social ante la escuela; ni surge de la necesidad de tomar altura durante algún tiempo a fin de ver con mayor claridad la parte del mundo social que deseamos conocer, como sería el caso del lugar que ocupa la escuela en la sociedad; ni mucho menos, como tipo ideal que nos ayude a resolver algún problema de la realidad histórica específica en que los hombres y las instituciones desarrollan su existencia.

En realidad, convertimos en fetiche sus conceptos. Lo que no debemos hacer es aplicar los enunciados fuertes de la obra de Bourdieu como si fueran explicaciones. Tenemos que hacer el mismo esfuerzo intelectual que él y sus colegas hicieron para encontrar los hilos que atan el corpus de los valores sociales con los procesos escolares en la sociedad francesa.

Con base en un conocimiento profundo y exhaustivo de la teoría sociológica y la bibliografía especializada, debemos buscar por medio del examen empírico los vasos comunicantes entre la sociedad y la escuela que le han dado una forma y contenido particular a nuestro sistema educativo.

Los que ejercen autoridad intentan justificar su dominio sobre las instituciones vinculándolo, como si fuera una consecuencia inevitable, con los símbolos

morales en que generalmente se cree, con los emblemas sagrados y con las fórmulas legales. Estos conceptos fundamentales pueden referirse a un Dios o a varios dioses, al voto de la mayoría, a la voluntad del pueblo, a la aristocracia del talento o la riqueza, al derecho divino de los reyes, o a las supuestas dotes extraordinarias del gobernante mismo. Las relaciones de esos símbolos con la estructura de las instituciones cuentan entre los problemas importantes de la ciencia social. Pero esos símbolos no forman ninguna esfera autónoma dentro de una sociedad; su significación social está en su uso para justificar la organización del poder y las situaciones que dentro de ella ocupan los poderosos, o para oponerse a ella. Hasta donde nos interesen los valores comunes, lo mejor es formar nuestro concepto de ellos examinando las legitimaciones de cada orden institucional en toda estructura social dada, y no empezar intentando primero entenderlos y a su luz explicar la composición y la unidad de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

* Zorrilla, Juan. *Innovación y racionalidad educativa. El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades, Tesis de maestría,* F.C.P y S, UNAM, 1989.
* Zorrilla, Juan y Eugenio Zetina, "Aseguramiento de la calidad en la educación superior en México", en Malo, Salvador y Arturo Velásquez, *La calidad en educación superior en México.* Una comparación internacional, Pp. 136 a 149
* Ibarra Colado, Eduardo. "Los costos de la profesionalización académica en México, , 76, Los actores de la universidad ¿unidad en la diversidad?", en *Encuentro de especialistas en Educación Superior,* Tomo III, CIICH, UNAM, 2000.
* Mills, W. *La imaginación sociológica.* Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1975.

LA UNIVERSIDAD COMO CAMPO DE PRODUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN CULTURAL

Mauricio Andión Gamboa

1. Expectativas de Movilidad Social

Hablar sobre lo que ha significado la obra de Pierre Bourdieu en mi práctica como investigador educativo y analista de la cultura, me remite necesariamente, a mis tiempos universitarios, a mediados de los años 70, cuando intentaba construir un marco de interpretación que sirviera para darle sentido a los datos que había podido recopilar sobre los estudiantes de las escuelas superiores de administración y contabilidad en la Cuidad de México.

Después de realizar mi servicio social como asistente de investigación en la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior) participando en un proyecto que intentaba caracterizar la educación superior privada en nuestro país, pude reconocer como fenómeno social la proliferación de escuelas superiores de administración y contabilidad; y al indagar un poco más sobre este hecho, me di cuenta que, de acuerdo a los parámetros que la propia ANUIES establecía, estos establecimientos no correspondían, ni estructural ni funcionalmente a instituciones de educación superior, Más bien eran negocios —establecidos en instalaciones inapropiadas para ejercer la docencia, había incluso, una escuela que operaba en el tercer piso de un edificio de departamentos— cuyos servicios eran adaptados a los horarios de "estudiantes-trabajadores" que laboraban en puestos

administrativos dentro empresas privadas o dependencias públicas, y a los que no les importaba realmente la calidad de los programas académicos o de los maestros, sino la acreditación de los saberes adquiridos en la práctica, y por supuesto, el título de licenciatura el cual pretendían intercambiar por un asenso en su trabajo o un mejor puesto en el mercado laboral.

Lo que me interesó en aquel momento, de este fenómeno, fue el proceso a través el cual los títulos universitarios adquirían un valor de cambio realizable en el mercado de trabajo por estudiantes de clases populares necesitados de capital simbólico.

Por aquellos años, el campo de la sociología en México estaba dominado por el discurso marxista, y la obra de Bourdieu era poco conocida, sin embargo, ya habían sido publicadas en español, por editoriales españolas y argentinas, *La Reproducción* (Bourdieu, & Passeron, J.C., 1977) y *Los Estudiantes y la Cultura* (Bourdieu, & Passeron J.C., 1973)

Naturalmente, las ideas propuestas en estos dos trabajos se convirtieron en el eje vertebral de mi marco teórico, y así fue que comencé entender la lógica y dinámica de los procesos de reproducción cultural dentro las instituciones de educación superior. Comprendí que el sistema escolar, tanto en Francia como en México como en cualquier otra parte, reproduce y actualiza las reglas de estructuración del sistema social en su conjunto; y si éste se articula a partir de una lógica de diferenciación social, la escuela contribuirá seleccionando y marginando a los agentes (estudiantes) en razón de los capitales simbólicos que hayan heredado por su condición de clase o adquirido a lo largo de su trayectoria social.

Así, los estudiantes provenientes de las clases populares al carecer de los capitales simbólicos (culturales, sociales, lingüísticos) legítimos en el contexto escolar se verán en desventaje frente a los estudiantes provenientes de élites sociales, respecto al acceso a los beneficios y el reconocimiento que el sistema escolar les pueda conferir. Con lo cual el orden diferencial y jerarquizado de la sociedad de clases se verá perpetuado.

La aceptación de estas reglas del juego por parte de los estudiantes provenientes de clases populares constituye una expresión de la eficacia de los mecanismos sociales a través de los cuales se efectúa la reproducción cultural dentro del sistema escolar. En un plano fenomenológico, esto se constata con la existencia de estudiantes dispuestos a pagar altas colegiaturas en escuelas de dudosa calidad a cambio a un título de licenciatura.

De esta forma, en el contexto de los procesos de reproducción cultural, la noción de capital simbólico (en su estado objetivado o institucionalizado) me resultó sumamente útil para comprender la forma en que los títulos, y demás instrumentos de acreditación académica, se reifican y transforman en mercancías con un valor de

cambio específico en los campos sociales, tales como los de la administración y la contabilidad.

Asimismo, mi interés por examinar la condición de clase de los estudiantes, como una variable que explicara el fenómeno de la reificación de los títulos académicos en las escuelas privadas de administración y contabilidad, me condujo directamente a concepto de *habitus*. Como piedra angular de la Teoría Praxiológica de Pierre Bourdieu, este concepto me permitió, en principio, comprender el carácter genético de las prácticas sociales y cómo éstas se estructuran y adquieren un sentido determinado, en función de las condiciones de existencia de los agentes sociales, y en concordancia con su trayectoria dentro del espacio social. El concepto de clase, adquiría de esta forma, un carácter dinámico y dúctil que contrastaba con las nociones poco flexibles derivadas del discurso marxista, tal y como eran enseñadas en las universidades mexicanas por aquel entonces.

De acuerdo con la postura bourdeana, las clases sociales se definían de acuerdo a su *habitus* y éste se estructuraba genéticamente, al tiempo que operaba como estructura estructurante de las prácticas sociales.

Utilizando como soporte conceptual la noción de *habitus de clase* pude comprender por qué muchos estudiantes con un origen proletario o provenientes de clases sociales subordinadas, al carecer de capitales culturales socialmente legítimos, orientan sus prácticas hacia la adquisición de capitales simbólicos institucionalizados por las vías más rápidas y económicas, esto es, comprando títulos. Este fenómeno se asemeja al vivido por muchos burgueses en Europa e incluso, aquí en América Latina, que han pretendiendo mejorar su posición social comprando títulos nobiliarios de dudosa procedencia.

Por otra parte, estudiando un poco más sobre los fundamentos epistemológicos del *habitus* como concepto teórico, pude darme cuenta que éste había sido construido para resolver el problema de los determinismos dentro del debate teórico en el campo de la sociología; tanto los de carácter objetivista que suponen una preeminencia de la estructura sobre las prácticas, como los subjetivistas que presuponen un determinación de las prácticas sobre la estructura.

A través del planteamiento de Bourdieu, entendí cómo los agentes sociales ejercen sus prácticas condicionados por un sistema de disposiciones adquiridas a través de su trayectoria social que opera como una estructura estructurante generadora de prácticas. Dicho sistema es incorporado por los agentes y actualizado cada vez que actúan dentro de un espacio de interacción social. De esta forma los *habitus* median entre las estructuras y las prácticas sociales imprimiéndoles, a éstas últimas, un sentido determinado.

Quizá el texto en donde se entiende con mayor claridad este proceso sea el de

La Distinción (Bourdieu, 1988), en el cual se analizan de manera exhaustiva las prácticas de consumo cultural y la forma en que los agentes sociales se enclasan al distinguirse simbólicamente de los demás, a través de sus elecciones en mercados de bienes y servicios culturales. Este proceso de enclasamiento revela los ***habitus*** de los agentes y actualiza sus estilos de vida social; lo que permite entender el sentido de sus prácticas.

2. El Currículum de los Comunicadores Sociales

Contando con esta base teórica, años después realicé otro proyecto de investigación en el que buscaba entender cómo se formaban los comunicadores sociales en una universidad pública. Para ello tuve, en primera instancia, que situar a mi objeto de estudio en su contexto histórico, y en consecuencia, reconstruir la génesis del campo de la comunicología en México; el cual se origina con la apertura de la primera licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información, en la Universidad Iberoamericana a principios de la década de los 60. A su vez, tuve que compenetrarme con las características del campo profesional de la comunicación; el cual emerge en nuestro país distinguiéndose del campo del periodismo escrito a partir de la consolidación de la radio y la televisión como medios legítimos de transmisión de información. Con el tiempo, el campo profesional de la comunicación fue extendiéndose hasta abarcar los campos del periodismo, la publicidad, las relaciones públicas, la mercadotecnia y otras múltiples formas de comunicación social.

La necesidad de comprender el proceso estructuración de estos campos sociales me condujo al estudio de la Teoría de los Campos de Pierre Bourdieu, y dado que mi objeto se situaba dentro de un contexto académico consideré pertinente comenzar con el texto *Homo Academicus* (Bourdieu, 1984); en el cual Bourdieu explica con acuciosidad la lógica y dinámica del campo académico francés. De este trabajo se desprende una visión de los campos sociales como campos de fuerzas dentro de los cuales los agentes luchan por ubicarse en distintas posiciones que les permitan ejercer el poder, y desde ahí lograr reproducir sus propios capitales simbólicos, perpetuando así, sus condiciones de existencia.

"Los campos -apunta Bourdieu en una conferencia dictada en noviembre de 1976 en la Escuela Normal Superior de París- se presentan a la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones o de puestos, cuyas propiedades dependen de posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente a las características de sus ocupantes (en parte

determinados por ellas)."

De acuerdo con esto, existen leyes de funcionamiento invariantes en todos los campos sociales, como la lucha entre los agentes dominantes y pretendientes. En este sentido, "para que funcione un campo -señala Bourdieu- es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego y de lo que está en juego"

Aquí, los *habitus* se verían como esquemas de percepción, pensamiento y acción dispuestos genéticamente y capaces de orientar las prácticas de los agentes en un campo social determinado.

Esta apreciación de los *habitus*, asociada al funcionamiento de los campos sociales, resulta particularmente útil para comprender la formación de los sistemas de disposiciones y su actualización en esquemas de percepción, pensamiento y acción de determinadas categorías sociales, o en el caso que me ocupaba, de profesionales como los comunicadores sociales.

En esta misma conferencia, Bourdieu aclara que "la estructura de un campo es un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o instituciones (agencias) que intervienen en la lucha por la distribución del capital especifico que ha sido acumulado por luchas anteriores y que orienta las estrategias ulteriores" (Bourdieu, 1990).

Con estos elementos teóricos pude comprender por qué en un principio los comunicadores sociales egresados de las universidades tuvieron que luchar arduamente para abrirse un espacio y ocupar posiciones de responsabilidad en el campo de la producción mediática (prensa, radio televisión). Actualmente, 40 años después de la fundación del campo de la comunicología, es común y hasta necesario poseer un título universitario en comunicación social para ingresar al campo profesional, incluyendo los medios electrónicos. Lo que está en juego en dicho campo, ya no es solamente el dominio de la competencia técnica en el manejo de los medios y lenguajes de la comunicación, sino la capacidad intelectual para elaborar contenidos y comprender las necesidades y deseos del público a quien se dirigen los mensajes, en otros términos, poseer los *habitus* que le permitan al comunicador elaborar mensajes con un sentido determinado y no sólo vehicularlos. Para lo cual es necesario una formación universitaria.

Una vez delimitado el contexto de mi objeto de investigación y habiendo comprendido su génesis y reglas de reproducción social, consideré pertinente encuadrar a la universidad pública, en la que realizaba mi estudio, dentro del marco que ofrecía la Teoría de los Campos de Bourdieu. Me pareció que el principio de homologación que se aplicaba a las leyes de funcionamiento de los

campos sociales podía aplicarse a las organizaciones y en particular a las universidades.

Desde esta perspectiva, las instituciones de educación superior, además de ser espacios sociales en los que se generan procesos de reproducción cultural -tal y como lo plantean Bourdieu y Passeron en su Teoría sobre los Sistemas de Enseñanza, contenida en el libro de "La Reproducción"- son, asimismo, campos de producción cultural con una lógica y una dinámica homólogas a los campos sociales. De acuerdo con esto, las universidades pueden ser vistas como espacio sociales estructurados en concordancia a las determinantes que le imponen las luchas entre los agentes sociales que participan en el juego académico.

Con estos elementos teóricos en mente y tratando de vincularlos a la pregunta original que había animado mi estudio, a saber: cómo se forman los comunicadores sociales en una determinada universidad pública, me apresté a definir al currículo académico como un proceso, específicamente como proceso de reproducción cultural dentro de la institución escolar.

Así, llegue a la conclusión que el proceso curricular se materializa como el resultado de la lucha por la legitimación de un saber y de los modos legítimos de su inculcación; se configura como un dispositivo educativo derivado de la integración del conjunto de fuerzas sociales que sostienen a la institución escolar; representa al poder institucional desde donde opera como un sistema de control de los procesos educativos que se llevan a cabo en la escuela, y en consecuencia, le imprime un sentido determinado a la acción pedagógica.

Esta definición del currículo académico me sirvió para darle sentido a la reconstrucción del proceso curricular dentro de la escuela de comunicación en la que conduje mi estudio, permitiéndome contar la historia de las luchas que se dan entre los agentes por imponer un perfil del profesional específico, así como los saberes teóricos y prácticos asociados a dicho perfil. Recuperando la historia del proceso curricular pude, asimismo, generar una tipología de los agentes que ejercían la acción y la autoridad pedagógica dentro de la institución escolar; y consecuentemente, entender el tipo de comunicadores sociales que se estaban formando en la escuela de comunicación en cuestión.

3. Cambio Cultural en el Campo Académico

Actualmente, desarrollo un proyecto de investigación en el que me interesa entender el sentido de los procesos de trasformación que están sufriendo los campos de producción cultural en nuestro país, a raíz de la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) a las prácticas de

sus agentes.

Dentro de los campos de producción cultural estoy considerando al campo académico como uno de los que está sufriendo cambios significativos debido a la aplicación de las NTIC en los procesos de producción y transmisión de conocimientos.

Parto del supuesto que el campo académico es un sistema flojamente acoplado entre múltiples comunidades de profesores, investigadores e instituciones asociadas a los distintos campos disciplinarios (Clark, B. R., 1983). De ahí que su nivel de inserción al nuevo paradigma digital, y por tanto de transformación de sus prácticas de producción y reproducción cultural, variará de acuerdo al campo disciplinario al que estén adscritas las distintas comunidades, así como a sus *habitus* profesionales o institucionales.

La complejidad del campo académico me ha obligado a seguir un método de aproximación de carácter casuístico, por lo que el proyecto de investigación ha derivado en un programa que busca estudiar los cambios culturales en campos académicos disciplinarios tanto científicos, humanísticos, artísticos y tecnológicos.

Anclada dentro de la perspectiva bourdeana, la hipótesis de trabajo que articula esta línea de investigación propone lo siguiente:

La emergencia del nuevo paradigma digital y la consecuente aplicación de las tecnologías informáticas y telemáticas por parte de los agentes sociales inscritos en el campo académico está provocando cambios en el sentido de las prácticas ligadas a la producción y transmisión de conocimiento; y por lo tanto, transformando las reglas del juego académico. Lo que propicia una reconfiguración del valor simbólico de los capitales específicos en cada campo disciplinario.

Para terminar, quisiera decir que, en el proceso de hacer una revisión de mi relación con el paradigma bourdeano a lo largo de más de veinte años de vida profesional en la academia, tanto como profesor como investigador, considero que me ha proporcionado una perspectiva consecuente con la complejidad de los procesos de producción y reproducción cultural dentro de mi campo, dentro y fuera del aula, así como de otro campo; también una perspectiva simultánea de mi propia posición como agente; y lo más importante, me ha dado la oportunidad de transmitir a mis estudiantes una forma de percibir la realidad social, así como una forma de percibirse a sí mismos y a sus propias prácticas profesionales como agentes dentro de ella.

BIBLIOGRAFÍA

* Bourdieu Pierre & Passeron Jean-Claude. *La Reproducción : Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza. Editorial* Laia, Barcelona, 1977.

—— Los Estudiantes y La Cultura. Editorial Labor, Buenos Aires, 1973.

* Bourdieu Pierre. *La Distinción Criterio y Bases Sociales del Gusto. Taurus*, Madrid, 1988.

—— Homo Academicus. Les Editions de Minuit, Paris, 1984.

—— "*Algunas Propiedades de los Campos.*" En: Sociología y Cultura. CONACULTA/ Grijalbo, México, 1990.

* Clark Burton R. *The Higher Education System*: Academic Organization in Cross National Perspective. University of California Press, Los Ángeles, 1983.

LA TEORÍA DE LOS CAMPOS Y EL CAMPO UNIVESITARIO MEXICANO. HOMENAJE A PIERRE BOURDIEU

Miguel A. Casillas

« Les dominés appliquent des catégories construites du point de vue des dominants aux relations de domination, les faisant ainsi apparaître comme naturelles. »

P. Bourdieu (*La domination Masculine*)

Introducción

Pierre Bourdieu continuó, sobre el legado de Durkheim, Marx, Weber y muchos otros, una tradición intelectual comprometida con la claridad y el rigor en términos conceptuales como base de una sociología científica. Constituyó una escuela sociológica, formó e influyó en miles de personas, educó en un modo sociológico de pensar y desarrolló un lenguaje que busca ser explicativo al mismo tiempo que intenta ser preciso y revelador de una realidad hasta entonces desconocida.

En tanto sociólogo de las sociedades altamente diferenciadas, Bourdieu recupera la noción marxista del conflicto como motor del cambio social, pero rompe con esta misma teoría. Considera que las relaciones de dominación se ejercen en múltiples espacios sociales, que no todos los conflictos se reducen a las relaciones de producción en su idea económica. Si las sociedades son diversas, entonces el conflicto puede ser observado en los distintos espacios sociales; pero ese conflicto tendrá un objeto propio como su núcleo, distinto al de

otros espacios sociales. Por supuesto, al final, reconoce la existencia de las clases y de los modos agregados de comportamiento, observa la existencia de homologías y rasgos en común entre los dominantes y los dominados de diferentes campos.

De la tradición marxista, Bourdieu recupera la idea de que la realidad social puede ser aprehendida a través de pensarla como un conjunto de relaciones de fuerza entre grupos sociales históricamente en lucha unos con otros. Al mismo tiempo recupera de Weber que la realidad social es también un conjunto de relaciones de sentido y que la lucha tiene una dimensión simbólica. Su noción de violencia simbólica permite observar que las diferentes formas de dominación deben ser legitimadas, es decir, normalmente toman un sentido positivo o en todo caso pasan como "naturales", de modo que los dominados se adhieran al orden social dominante.

Continuando la tradición Durkheimiana, Bourdieu propone una sociología reflexiva sobre sí misma, que revele los prejuicios, valores y posición social del investigador frente al objeto, a las categorías y métodos de análisis. A este procedimiento le llama objetivación del sujeto objetivante, que se perfila hacia un auto socio-análisis, con objeto de volver más rigurosa la investigación.

Bourdieu proclama que es necesaria una perspectiva constructivista-estructuralista para comprender el mundo social. Afirma:

> *"por estructuralista quiero decir que existen, en el mundo social, estructuras objetivas independientes de la conciencia y la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de limitar sus prácticas y sus representaciones. Por constructivismo, yo quiero decir que hay una génesis social de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo habitus; y una génesis social de las estructuras sociales, y en particular de eso que llamo campos"*[1]

Por habitus entiende un sistema de disposiciones durables y transportables. Disposiciones, es decir, inclinaciones a percibir, sentir, hacer y pensar de una cierta manera, interiorizadas e incorporadas, frecuentemente de un modo no consciente, por cada individuo, a partir de sus condiciones objetivas de existencia y de su trayectoria social. Durables, pues si bien estas disposiciones pueden modificarse en el curso de nuestras experiencias, ellas están fuertemente enraizadas en nosotros mismos y tienden por ese hecho a resistir el cambio, marcando de ese modo una cierta continuidad en la vida de una persona. Transportables, pues las disposiciones adquiridas en el curso de ciertas

[1] BOURDIEU, Pierre.

experiencias (por ejemplo familiares) tienen efectos sobre otras esferas de experiencias (por ejemplo profesionales); son un primer elemento de unidad de la persona. En fin, sistema puesto que esas disposiciones tienden a estar unificadas entre ellas (Corcuff,1995;33).

En sus obras, Bourdieu insiste particularmente sobre el pensamiento relacional; incluso es posible constatar que su proyecto sociológico se erige contra todo tipo de oposición entre el análisis objetivista y subjetivista, o de separación entre el estudio del individuo y de la sociedad.

El objeto de la sociología no es el análisis del individuo o de la sociedad, sino el conocimiento de las relaciones entre los hombres. "Contra todas las formas de monismo metodológico que pretenden afirmar la prioridad ontológica de la estructura o del agente, del sistema o del actor, de lo colectivo o de lo individual; Bourdieu proclama el primado de las relaciones". (Bourdieu, 1985;232)

En esta intervención, pretendo explorar brevemente la noción de campo y exponer en qué medida me ha sido fértil para pensar la universidad mexicana desde una perspectiva hasta ahora desconocida y que se revela fecunda para explorar porqué cambian las universidades. Analizar el campo universitario mexicano ha sido posible gracias al trabajo de Bourdieu, particularmente su Homo Academicus, donde desarrolla la noción de campo universitario y recupera la noción del conflicto de facultades que elaboró originariamente Emmanuel Kant. Sin embargo, intentando ser consecuente con las enseñanzas recibidas, a diferencia de Bourdieu que ubica el eje del conflicto en el terreno político, mi perspectiva pretende analizar el campo universitario mexicano ubicando en las estructuras internas de la carrera académica el objeto principal de la lucha que constituye al campo.

Esta participación no tiene la intención de ser una disertación metodológica ni de hacer un resumen de la obra de Bourdieu. Es simplemente resultado de un esfuerzo de síntesis que me ha permitido ordenar mi trabajo de investigación sobre el campo universitario mexicano. Es un modo de rendir homenaje al sociólogo Bourdieu, tratando de pensar la universidad a partir de sus conceptos.

1. El análisis de los campos

El análisis de los campos que propone Bourdieu incorpora dos visiones claves para comprender la dinámica de las relaciones sociales: su inscripción en la historia y la conflictualidad que resulta de las diferentes posiciones y dotaciones de poder. De esta manera, el ejercicio de la dominación y la reproducción en los diferentes espacios sociales, puede ser observado al interior mismo de las relaciones y prácticas sociales. Incluso las nociones de interés o estrategia

pierden sus connotaciones ingenuas o voluntaristas a partir del reconocimiento socio-genético de su construcción.

El campo es una noción sociológica que sirve para delimitar un espacio social de relaciones. Define un espacio de conflictos y de competencia al interior del cual se desarrolla una batalla por establecer un monopolio sobre la especie específica de capital que es eficiente para construir una autoridad y un poder. Pensar desde esta perspectiva, permite comprender que se trata de una lucha por la definición del objeto y las reglas del juego que son características de toda relación social duradera.

En el momento que un sociólogo realiza el análisis de un campo, su propósito central es el de tomar en cuenta los espacios sociales en los que se encuentran situados los agentes que contribuyen a producir las obras que ahí se reconocen dotadas de valor. Más que una población, considerada como la suma de agentes individuales, ligados por simples relaciones de interacción y de cooperación, la noción de campo invita a reflexionar sobre las relaciones objetivas que son constitutivas de la estructura del campo y que orientan las luchas que tienen por propósito conservarla o transformarla.

Bourdieu invita al análisis de un campo desde una doble perspectiva: por un lado, se observa como un campo de fuerzas actuando sobre todos aquellos que entran de manera diferencial según la posición que ellos ocupan; y por otro, el campo como un espacio de luchas de competencia que tienden a conservar o a transformar ese campo de fuerzas. Esto permite comprender el análisis de la realidad en tanto ella se expresa, es decir, como la práctica de agentes en el seno de estructuras construidas por ellos mismos jugando un juego a partir de sus diferentes habitus y posesiones de capital.

> *«En términos analíticos, un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (situs) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) -cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo- y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.). En las sociedades altamente diferenciadas, el cosmos social está constituido por el conjunto de estos microcosmos sociales relativamente autónomos, espacios de relaciones objetivas que forman la base de una lógica y una necesidad específicas,*

que son irreductibles a las que rigen a los demás campos.»[2]

Para atrapar la dinámica de los campos, el sociólogo debe al menos transitar tres procesos:

a) Situar al campo que esté analizando en el seno del campo del poder y observar su grado de autonomía respecto de otros campos

b) Analizar su estructura interna a través de ubicar las posiciones de sus agentes

c) Analizar los habitus de los ocupantes de esas posiciones

1.1 Observar la autonomía del campo respecto del campo del poder.

El campo de poder es el espacio de relaciones de fuerza entre los agentes y las instituciones; tienen en común poseer el capital necesario para ocupar las posiciones dominantes en los diferentes campos. El campo de poder es el lugar de lucha entre los detentadores de poderes diferentes (o especies de capital), que tienen por enjuego la transformación o conservación del valor relativo de las diferentes especies de capital. El campo de poder engloba al campo económico y al político principalmente, aunque en tanto estructura de dominación global, no se reduce a la simple intersección de estos dos campos.

Al momento de analizar el grado de autonomía de un campo, uno debe reflexionar sobre su capacidad para imponer sus normas y sanciones (positivas o negativas) propias al conjunto de los ocupantes. La autonomía se define también en relación a su posición respecto de campos englobantes, como el económico o el político. Uno puede medir el grado de autonomía de un campo a partir de principios de jerarquización opuestos, heterónomo (externo) y autónomo (interno), que constituyen una de las dimensiones de la lucha por el control del campo. En el principio heterónomo hay una posición de fuerzas favorables a aquellos que dominan el campo económicamente y políticamente; su fuerza reside en el éxito temporal medido por índices de éxito comercial o de notoriedad social. Por su parte, el principio autónomo esta ligado al grado de consideración específica, es decir la capacidad de imponer el reconocimiento de sus pares y de ellos solos a partir de la definición de criterios específicos de legitimidad y de un tipo de capital simbólico. En este principio autónomo de jerarquización, el juego es la competencia por el poder de juzgar y consagrar.

El grado de autonomía de un campo reside en la condición de derecho u

[2] BOURDIEU, Pierre

obligación de ignorar las demandas o las exigencias de los poderes temporales, incluso de combatir esos poderes en nombre de principios y de normas que le son propios. De esta manera, el grado de autonomía varía según las épocas y tradiciones nacionales; está a la medida del capital simbólico que ha sido acumulado en el curso del tiempo por la acción de generaciones sucesivas. Así, para atrapar la dinámica de un campo, uno debe examinar su estructura a partir de un análisis genético de su constitución y de las tensiones entre las posiciones que la integran, pero también en su relación con otros campos, en el seno de su historia y de sus particularidades nacionales.

1.2 Analizar la estructura interna del campo

La estructura interna del campo se define mediante la lucha por el monopolio del modo de producción legítimo y el monopolio del poder de consagración de productores o de productos; por la posición dominantes-dominados de sus agentes en relación a las presiones y demandas heterónomas o autónomas, y finalmente, por la especie de capital predominante.

La lucha por el monopolio del modo de producción legítimo es un conflicto de definiciones de los límites del campo, es decir, una lucha alrededor de las condiciones de pertenencia verdadera al campo (el derecho de entrada); de la definición del punto de vista legítimo sobre el campo, sobre la ley fundamental del campo, sobre sus principios de divisiones, incluso sobre la delimitación de la población de aquellos que gozan del derecho de participar en la lucha por la definición.

La lucha por el monopolio de consagración de los productores o de los productos es un conflicto de clasificación (producto de una larga serie de exclusiones o excomuniones) por el monopolio de la definición legítima de los agentes. Es la lucha por la nominación y el poder de nombrar y, en este sentido, es en sí también un objeto de lucha semántica.

Las luchas de definición tienen por propósito defender las fronteras; controlar las entradas es defender el orden establecido en el campo. Una de las propiedades características de un campo es el grado en el que sus límites están institucionalizados. La institucionalización de las fronteras puede expresarse como una frontera de derecho, como la protección por un derecho de entrada explícitamente codificado (como la posesión de títulos escolares o por medidas de exclusión y de discriminación tales como las leyes que establecen un numerus clausus). Un alto grado de codificación de la entrada al juego implica la existencia de

una regla del juego explícita y de un consenso minimalista sobre esta regla. A un grado de codificación débil corresponden estados de los campos donde la regla del juego está sistemáticamente en juego en el propio juego.

En cada campo hay una especie específica de capital, propia a los valores del campo, que sirve de moneda de uso común al interior de ese espacio de relaciones. Por ejemplo, en el campo artístico el reconocimiento social como creador de arte funciona como capital y su posesión es lo que delimita las posiciones que se ocupan en el campo; en el campo universitario es más eficiente el capital cultural, y así de modo específico en cada proceso de objetivación sociológica. Como sucede en cualquier espacio social, las posiciones de dominación se establecen a partir de la posesión del capital específico que funciona en el campo.

Reconstruir las relaciones sociales a partir de esta perspectiva, conduce al sociólogo no a la simplificadora oposición de poseídos y desposeídos, sino a encontrar las claves del tejido social y hacer visibles los diversos grados o márgenes de posesión de la especie de capital para comprender en su complejidad las sociedades modernas. El sociólogo construye un espacio de relaciones y posiciona a los agentes utilizando un mismo criterio: ubicándolos en relación a su capital. Esto constituye parte de un programa de investigación, que da orden y control al trabajo de análisis.

1.3 El análisis del habitus de los agentes

Al momento de analizar los habitus de los ocupantes de posiciones en el seno de cada campo, uno debe reflexionar sobre los sistemas de disposiciones que, en tanto producto de una trayectoria escolar y de una posición al interior del campo, son mecanismos estructurantes, principios generadores de estrategias y operadores de racionalidad práctica.

> «En el trabajo empírico, una sola y misma tarea es la de determinar qué es el campo, cuáles son sus límites, qué tipos de capital operan en él, dentro de qué límites se resienten sus efectos, etc.»[3]

[3] BOURDIEU, Pierre

En cada campo una o varias especies de capital actúan "en tanto que arma y en tanto que objeto de lucha, lo que permite a quien lo detenta ejercer un poder, una influencia..." Esta fuerza es diferencial, la dotación de capital cultural entre los diferentes es desigual, ellos son portadores de disposiciones incorporadas (habitus) que caracterizan sus tomas de posición y estructuran sus acciones.

Al momento de jugar (actuar, participar, cumplir con un rol, etc.) cada jugador realiza una inversión buscando (conscientemente o inconscientemente) una posición de fuerza para lograr la valorización de su capital. Esta inversión ha sido construida y proviene de su trayectoria escolar, de su historia de acumulación de experiencias, saberes y habilidades. Si la conservación o la subversión de la distribución del capital en el seno de cada campo es el objeto de lucha, son los participantes de ese juego quienes desarrollan una red de relaciones observables a partir de la noción de campo.

Transformación y reproducción, subversión y conservación son las oposiciones características del campo. Cuando uno se pregunta quién saca provecho de una posición o de una toma de posición, uno se interroga por las estructuras de dominación al interior de cada campo, sobre las estructuras de dominación que existen en otros campos y sobre sus relaciones exponenciales.

La noción de habitus orienta al sociólogo a la reflexión sobre el funcionamiento sistemático del cuerpo socializado (incluida la postura corporal), hacia el conocimiento incorporado (saber, saber-hacer, conocimiento del juego y de las leyes del juego) que es determinante para la construcción de las estrategias de los agentes, de sus prácticas y de sus formas de conducta. La oposición entre acción social consciente e inconsciente, que da lugar a un buen número de reduccionismos, resulta unificada -a partir de la reflexión sobre los habitus- por la historia de la acumulación de las propiedades, de la construcción de hábitos y costumbres y por el análisis del ejercicio social de las disposiciones incorporadas por los agentes. Las aspiraciones, preferencias e intereses metidos a jugar en las relaciones sociales tienen una historia que es a la vez la historia del campo; la acción colectiva ha sido construida en la afinidad estructural de los habitus y por la lucha que es propia a cada campo.

En ese sentido, un agente es alguien que es definido por su trayectoria (su biografía social y familiar) y por su posición dentro del campo. El sociólogo observa que ocupar una posición es a la vez un encuentro de dos historias: la historia del puesto y la historia del agente. Es decir que sólo una aproximación relacional podría encontrar su definición.

2. Notas sobre el campo universitario mexicano

El breve recuento que hemos realizado sobre la teoría de los campos que propone Bourdieu, invita a pensar en una sociología de la universidad -en tanto espacio de relaciones sociales- que apela a su inscripción en la historia y al reconocimiento de la conflictualidad que resulta de las diferentes posiciones y dotaciones de poder universitario.

Si pensamos en una sociología de la universidad desde la teoría de los campos nos obliga a definir un objeto de lucha que permita reconstruir una estructura y la dinámica de sus agentes. Pensar desde una perspectiva donde lo político fuere lo central sería desconocer que el objeto que unifica a la universidad, en tanto institución social, es el conocimiento. Como se ha demostrado para el caso de las instituciones culturales, resulta más fecundo un enfoque internalista (Clark, 1983, Brunner, 1985) que recupere en la naturaleza específica de la relación principal, que sirve de cimiento de toda la institucionalidad, el objeto principal de referencia para construir analíticamente un campo. Aquí se sostiene que el conflicto principal que opone a los profesores de la universidad es un conflicto por la definición del sentido del trabajo académico, por la definición de los criterios del prestigio y del mérito académico, por el establecimiento de parámetros que definan las jerarquías y las posiciones de liderazgo intelectual.

A través de un estudio sociogenético he podido comprobar que la universidad mexicana constituyó, en su etapa tradicional, un espacio de relaciones donde las facultades dominantes eran aquellas orientadas a la formación de profesionistas, y las de carácter científico, si bien se desarrollaban, mantenían una posición subordinada en la universidad. Los valores del mérito y del reconocimiento se derivaron de las prácticas profesionales (la abogacía, el derecho, la práctica de la medicina), no del trabajo académico desarrollado en la universidad con pretensiones científicas. Además, los sueldos y el sentido de pertenencia a la universidad no eran determinantes para el éxito de los catedráticos; la institución era un espacio complementario en los ingresos y en la obtención de prestigio.

2.1 La conformación sociogenética del campo

Normalmente, cuando se habla de la universidad mexicana, se olvida que lo que conocemos actualmente como universidad es resultado de largos procesos de autonomización y de especialización del conocimiento. Es importante reconocer que la universidad contemporánea, en tanto institución, es heredera de las

primeras universidades que surgieron en la Europa medieval . Para el caso mexicano, el modelo universitario predominante desde principios del siglo XX fue el napoleónico, que separaba en estructuras distintas la enseñanza de la investigación, a través de la distinción objetiva entre escuelas e institutos.

En tanto construcción histórica, la universidad funciona como una estructura objetiva de relaciones fundadas en la creación, reproducción y difusión de los conocimientos. Por lo mismo, las nociones, esquemas de percepción y de pensamiento que orientan las acciones de los agentes universitarios también tienen una génesis y son producto de sucesivas reconsideraciones en el tiempo.

En este sentido, la historia de la universidad gira en torno a discusiones, debates y luchas permanentes sobre el significado de las instituciones, el tipo de actividad predominante y las maneras en que se realizan las actividades de investigación, enseñanza, difusión y desarrollo tecnológico. Incluso, la universidad, como corporación de profesores, sólo puede ser comprendida a partir de las definiciones de ingreso y permanencia, del mérito y el reconocimiento. Además, como la universidad no existe al margen de la sociedad (aún cuando goce de una autonomía relativa respecto de otros campos), siempre está sujeta a la red de relaciones funcionales que sostiene con los campos de la economía y de la política nacionales e internacionales.

2.2 De la naturaleza del campo nniversitario

El campo universitario puede ser observado si advertimos que es un espacio donde la producción y difusión de conocimientos especializados entran en juego. Hay jugadores que conocemos como profesores y estudiantes que no sólo están dispuestos a jugar, sino que además creen en sus sistemas de inversiones y recompensas y que reconocen que para poder jugar en las distintas posiciones deben estar dotados de un conjunto de disposiciones que los posibilitan para luchar por los compromisos y apuestas que están en juego.

En este espacio social, son monedas de uso común para el reconocimiento del mérito: la razón, la inteligencia, la erudición, el trabajo sistemático y fundado en métodos; es un mundo donde se cree en la objetividad, en donde se trabaja desde un punto de vista desinteresado, con una apertura de espíritu y una actitud cosmopolita (Merton, 1973). Trabajar en la universidad exige una dedicación profesional a las tareas de enseñanza, de investigación y de difusión del saber; ahí las jerarquías académicas se establecen por el reconocimiento de los mismos académicos, como agentes portadores de conocimiento. Hablando en términos de especies de capital, predominan aquí el capital cultural y el capital social.

Se puede hablar propiamente de una autonomía de la universidad a partir de que logró para sí la facultad de decisión sobre sus objetos de conocimiento, tanto para ser enseñados como para ser investigados, cuando fue capaz de establecer criterios propios para decidir quiénes serían sus profesores y quiénes sus estudiantes, cuando tuvo libertad para establecer sus estructuras de organización., cuando se constituyó un campo de los profesionales de la producción de bienes y servicios educativos y se dio una escisión entre los profesionales de la academia y los aficionados al conocimiento; como refiere Bourdieu respecto al campo deportivo. En México, a pesar de contar con una larga tradición universitaria, es hasta la fundación de la Universidad Nacional en 1910 que se dan estas condiciones . La autonomía universitaria fue reconocida legalmente por el Estado después del movimiento de 1929 y hasta 1981 se logró la inserción de esta garantía en la Constitución de la República.

La erosión del sistema de la cátedra y la modernización de la Universidad Nacional permitieron la construcción de un mercado académico . Se entiende por mercado académico el conjunto de estructuras de oportunidades y circuitos institucionales que regulan y controlan los recursos propios que circulan en el mercado; que definen los modos de acceso y clausura del mismo; que dan lugar a un universo particular de intereses y aspiraciones, y que se dotan de una compleja estructura interna con sistemas de reglas y formas de negociación. El mercado académico está estratificado y segmentado, posee estructuras de poder y tipos de organización que dotan de identidad a sus agentes.[4]

De modo semejante a lo que sucedió en otros países de América Latina, en el marco de la constitución del mercado académico surgió la profesión académica:

> "La profesionalización académica nació menos de un diseño deliberado que de las combinadas presiones nacidas de la expansión de la matrícula, la presión de los jóvenes docentes o investigadores, la lógica de los programas de cooperación técnica internacional, la habilidad de algunas instituciones universitarias y de sus administradores para obtener recursos públicos, etc. Pero en todas partes donde se puso en marcha este proceso de profesionalización fue transformando la base de sustentación de la universidad tradicional y abrió puertas para la conformación de lo que en las naciones adelantadas se llamaba una comunidad académica moderna"

[4] CASILLAS,1990. Pág. 81

La estructura del campo universitario se ha transformado en el tiempo y es resultado de las luchas sucesivas de otros tiempos. En este trabajo se sostiene que la estructura del campo universitario mexicano hasta los años ochenta estuvo caracterizada por el predominio de las facultades de las profesiones liberales. Es decir, que se definía como tarea principal de la universidad la enseñanza y reproducción de los grupos profesionales, como los de los abogados, los ingenieros civiles, los administradores y los médicos. Fueron los profesores (los catedráticos) de estos gremios quienes lograron conquistar que los criterios del mérito correspondían a quienes ejercían la docencia y al mismo tiempo destacaban por el ejercicio liberal de su profesión. En esta universidad tradicional, los profesores de las facultades de carácter científico (física, matemáticas, biología, etc.) y disciplinario (filosofía, sociología, etc.) paulatinamente fueron ganando espacios, valorizando un capital científico, a partir de enclaves de profesionalización que permitieron la conformación de un mercado académico moderno (Brunner y Flisfish, 1983).

El campo universitario mexicano es una configuración donde se expresan dos polos, el científico y el profesional, que representan dos maneras opuestas de pensar los objetivos, funciones y sistemas de mérito en la universidad. Se trata de pensar que estos dos polos sostienen una relación donde en ocasiones uno de ellos resulta predominante y el otro subordinado, lo que no necesariamente implica su desaparición. Entre ellos se ejerce una tensión dinámica, un juego de fuerzas, que es el sustrato de las principales definiciones sobre el rumbo universitario. De esta manera, el cambio institucional puede ser reconocido como producto de esas luchas fundamentales, por los conflictos de definición donde los agentes universitarios se confrontan para valorizar sus especies específicas de capital, sus creencias y sus intereses.

Si bien estas luchas, en muchas ocasiones, ponen en juego el sentido general de la universidad, es importante reconocer que los agentes involucrados sostienen en común un cierto número de intereses fundamentales y una cierta complicidad básica donde se establecen incluso las reglas de la lucha. Hay, por así decirlo, procedimientos universitarios que estructuran una arena de conflicto acotada por reglas que son exclusivas de la universidad.

2.3 Las especies particulares de capital que se valorizan en la universidad

El campo universitario se distingue de otros campos por el tipo de capital que se pone en juego, es el espacio donde se valoriza, por excelencia, el capital cultural respecto de los profesores; juega un papel determinante en sus tres expresiones . En efecto, en su estado incorporado, supone una socialización específica en torno a objetos de conocimiento y procedimientos analíticos; supone una capacidad pedagógica y comunicativa que sostiene las tareas de enseñanza y encuentra en la escritura, en la lectura y en el saber-hacer científico, el objeto de valorización de esas dotaciones culturales. Si bien no puede reducirse al tiempo de escolarización, es un tiempo invertido en los estudios, en las experiencias profesionales y en las ayudantías de investigación, que sostienen las ideas, los valores y las habilidades, etc. En su estado objetivado, el capital cultural encuentra expresiones materiales en torno de objetos que tienen un valor específico en este medio (bibliotecas, instrumentos de laboratorio y otros objetos); se trata en general de los recursos y medios que poseen los profesores para la enseñanza y la investigación. En su estado institucionalizado, el capital cultural es el objeto mismo de la universidad, pues guarda para sí el monopolio legítimo de la certificación. Al mismo tiempo, como institución, exige a sus profesores la posesión de altas credenciales, diplomas y títulos; atributos raros en la sociedad. Los títulos y diplomas confieren un valor, porque garantizan y certifican jurídicamente ciertas competencias, habilidades y destrezas (Bourdieu,1979).

En el campo universitario se valorizan también otras especies de capital, particularmente el capital social , ligado a la pertenencia a las corporaciones universitarias, y el capital simbólico, que deriva del reconocimiento de las jerarquías, el prestigio, la legitimidad y la autoridad académicas. El capital social está ligado al círculo de relaciones estables –institucionalizadas y prácticas- que caracterizan la vida colegiada y el trabajo en las facultades ; es un capital de relaciones mundanas, capital de honorabilidad y de respetabilidad que otorga beneficios por pertenecer a una institución de prestigio como es la universidad.

El mercado académico es un mercado de bienes simbólicos, donde se produce y se valoriza el conocimiento. En este sentido, se intercambian bienes fundamentales para la sociedad y esto se realiza bajo una condición monopólica atribuida legalmente por la sociedad a ese cuerpo de eruditos que conforman la universidad. Aquí se disputa el capital simbólico que funciona alrededor del prestigio, el reconocimiento y la consagración de los profesores; marcas en ocasiones intangibles que superan las denominaciones y las posiciones contractuales formales.

En tanto institución de alta cultura y conocimientos superiores, la universidad ocupa un espacio de primordial importancia para la reproducción de la sociedad, para promover el desarrollo económico, para asimilar y promover la tecnología, (que ha sido una de las distinciones nacionales en México) y para impulsar una cultura política democrática.

En tanto intelectuales, los profesores valorizan su prestigio académico también en otros campos. El capital social tiene la posibilidad de ser reconocido en la esfera política, en el mundo económico y en los medios artísticos. En un país donde el acceso a la cultura es un bien exclusivo, donde los índices de escolaridad son bajos y donde sólo acceden a los estudios superiores 15 de cada 100 jóvenes en edad de estudiar, el trabajo académico representa una posición social de alta estima y reconocimiento. Este trabajo no otorga muchas ventajas económicas, sobre todo si se compara con posiciones equivalentes en el medio empresarial o gubernamental, pero si es beneficiario de un valor social elevado.

Al interior de la universidad, la notoriedad intelectual, el prestigio académico y la posesión de diplomas y grados, no sólo tienen una expresión simbólica, sino también diferencias económicas que definen ingresos diferenciales, los que, por supuesto, influyen de modo determinante en las condiciones de vida, hábitos de consumo cultural, lugares de vivienda y demás condiciones materiales de existencia que, funcionan como marcas de clase.

Un moderno conflicto de facultades opone a los profesores de las facultades científicas y a los de carácter profesionalizante. La recomposición del campo universitario en México da lugar a partir de que se modifican las estructuras de la regulación de la vida académica, anteriormente dominados por los profesionistas y los científicos, quienes han impuesto su modo de ser como el modelo legítimo de la carrera académica.

El ascenso de los científicos, ocurrido recientemente con la recomposición del campo universitario mexicano, se impuso lentamente; fue producto de la modificación de los valores y orientaciones definitorias de las universidades, de los sistemas de reconocimiento y mérito, de las funciones y concepciones.

La noción de Conflicto de las Facultades nos brinda la posibilidad de pensar las dinámicas universitarias en términos de sistemas de oposiciones entre las facultades, donde unas aparecen fuertemente atraídas (como ha estudiado Bourdieu) por el polo económico-temporal y otras por el interés científico. En efecto, si sustituimos los nombres propios con los que Kant describe el conflicto, podemos observar en distintas épocas y especificidades nacionales que la naturaleza del conflicto continúa existiendo. Este principio de oposición, que deriva de la posición de cada facultad en el seno del campo universitario, es asumido como una lucha permanente y benéfica para el desarrollo de las ciencias y profesiones que

se enseñan, pero es al mismo tiempo un conflicto que enfrenta a las facultades en la búsqueda de una posición dominante en la universidad.

BIBLIOGRAFIA

* Bourdieu, Pierre. *«Le Sens pratique».* Ed. de Minuit, Paris, 1980 Ed. en español : "El sentido practico". Taurus, Madrid, 1991
—— *Questions de sociologie.* Ed. de Minuit, Paris, 1984
Ed. en español : *Sociologia y cultura.* Grijalbo, México, 1990
—— Homo academicus. Ed. de Minuit, Paris, 1984
——*«Los Tres estados del capital cultural»* en Sociólogica, n°5, UAM-A, México, 1987. Traduction de Monique Landesman
—— Choses Dites. Ed. de Minuit, Paris, 1987
Ed. en español : Cosas Dichas. Gedisa, Buenos Aires, 1988
—— *O poder simbólico.* Difel-Bertrand, Portugal. Brasil, 1989
—— *La Noblesse d'Etat.* Ed. de Minuit, Paris, 1989
-—— *«Le Champ littéraire»,* Actes de la Recherche en SciencesSociales, n°9, sept. 1991. Minuit, Paris, 1991
-—— Réponses. Seuil, Paris, 1992
Respuestas, Ed. en español: Grijalbo, México, 1995.
* Elias, Norbert *La Société de cour*: Flammarion, Paris, 1985
——- *Qu'est-ce que la sociologie?* . Editions de l'Aube, France. 1991a —
— *Norbert Elis par lui-même.* Fayard, Paris. 1991b

CULTURA

PIERRE BOURDIEU: ENTRE LA ARBITRARIEDAD CULTURAL Y LA VIOLENCIA SIMBÓLICA

Carlos Rincón Ramírez

INTRODUCCIÓN

El pesamiento del sociólogo francés Pierre Bourdieu indiscutiblemente, es uno de los más significativos del siglo XX que se ha constituido en un importante aporte para la construcción de las ideas sociológicas del siglo XXI. Trasciende los límites epistemológicos de los campos unidisciplinarios e incursiona simbólicamente en la deconstrucción conceptual de las disciplinas de las ciencias sociales, para instituirse como una posibilidad objetiva y concreta que contribuye a la reflexión sistemática y lógica sobre diversos campos de la realidad social contemporánea. Del conjunto de ideas que amalgaman el legado teórico-conceptual y metodológico de Bourdieu destacan varios conceptos: campo, campo científico, ruptura epistemológica, arbitrariedad cultural, violencia simbólica, ethos, entre otros.

Su aporte va más allá de la reflexión presente de los problemas sociales. Es una propuesta de sistematización de la realidad para comprender su complejidad, interpretar sus contradicciones y explicar sus causalidades endógenas y exógenas. De tal manera, que el conocimiento de la realidad sea un punto de referencia para reconstruir las formas de pensar tradicionales y construir una nueva realidad social.

Por lo anterior, es importante la interpretación más comprensible de la dimensión de sus reflexiones sobre dos conceptos esenciales: *arbitrariedad*

cultural y *violencia simbólica*.

Ambos conceptos, desde el punto de vista de Bourdieu, son la expresión lógica y coherente del entramado que se establece entre las relaciones sociales, la escuela y la cultura para imponer un estilo y forma de vida por medio de la relación pedagógica. Y es justamente, en esta relación pedagógica donde los docentes y los alumnos, asumen funciones específicas en la constante confrontación en la que la escuela, por medio del docente, impone su propia concepción de cultura a los alumnos; muchas veces, arbitraria y hasta violenta.

La arbitrariedad y la violencia no son ajenos a los procesos educativos, ni han estado ausentes del sistema escolar. Forman parte de un complicado poder de imposición de significados por la acción pedagógica. Es decir, el sistema escolar legitima por medio de la escuela y con la acción del docente, el ejercicio de la fuerza simbólica como un mecanismo de imposición cultural. Para ello, la autoridad pedagógica del educador, es el mejor vehículo para perpetuar y reproducir la arbitrariedad cultural de una clase o sector de clase que domina sobre otras clases o sectores de clase que es dominada.

Así, a lo largo del discurso analítico de Bourdieu sobre el sistema escolar, se ha hecho cotidiano reflexionar sobre la violencia simbólica en las aulas y escuelas; el papel de la autoridad pedagógica en la reproducción de los saberes; el trabajo y la acción pedagógica como una expresión –pocas veces descifrable– de la imposición de valores; y la presencia de una arbitrariedad cultural que usualmente se expresa en cualquier aula, de cualquier escuela, de cualquier sistema escolar, desde la educación preescolar hasta la universitaria.

La arbitrariedad pedagógica legitimada institucionalmente desde el sistema escolar.

Las características del quehacer pedagógico en el aula, no pueden comprenderse tomando como referencia solo el accionar del docente, ni cómo domina y comunica los contenidos educativos, qué tipo de métodos y estrategias didácticas utiliza, ni considerando los criterios empleados para la evaluación de los resultados de los aprendizajes. Hacerlo desde el aula y con los elementos que el aula puede proporcionar (incluyendo la relación docente/alumnos), es un simplismo reflexivo que impide profundizar en el meollo del conflicto que ha generado la estructura del sistema escolar. Para comprender realmente porqué los educadores enseñan lo que enseñan y los alumnos aprenden lo que les enseñan los educadores, se hace imprescindible incorporar los conceptos sistémicos utilizados por Bourdieu para construir una teoría del sistema de

enseñanza que facilite la explicación de las grandes contradicciones que subyacen en el sistema de enseñanza.

Así, arbitrariedad cultural, violencia simbólica, acción pedagógica, autoridad pedagógica, trabajo pedagógico, autoridad escolar, sistema de enseñanza, trabajo escolar, relación de comunicación pedagógica, modo de imposición, modo de inculcación, legitimidad, ethos cultural, habitus, reproducción social y reproducción cultural, son herramientas conceptuales finamente construidas para comprender el andamiaje en el que la arbitrariedad cultural en los procesos de enseñanza se impone por medio de la arbitrariedad cultural.

Esta comprensión conceptual es justamente el instrumento teórico indispensable para abordar la construcción del objeto de estudio de los problemas que gravitan en torno al sistema escolar y a la presencia de los principales actores sociales escolares.

Partiendo de la reconstrucción teórico de los conceptos enunciados, primer punto de afirmación: la acción pedagógica en el aula no es una práctica aislada y descontextualizada que sólo expresa las buenas intenciones del educador y que tiene como propósito esencial, exclusivamente educar. Creer que lo que se enseña en las aulas de cualquier institución educativa, incluyendo las universitarias, siempre estará ambientado por las buenas intenciones del educador y que su papel fundamental está destinado a enseñarnos conocimientos innovadores y valores humanamente positivos; es no hurgar más allá de la expresión imaginaria que se nos ha presentado a lo largo de la historia, donde el educador, profesor o en último de los casos, como se dice en el magisterio maestro, es la persona indicada para construir una representación mental del conocimiento en los educandos.

Las relaciones pedagógicas que se establecen entre el que está predestinado institucionalmente para otorgar saberes (profesor) porque el sistema escolar le ha delegado socialmente esa responsabilidad y los que fueron asignados para recibirlos (alumnos) porque la sociedad así lo ha aceptado, no son mecánicas, ni se reproducen fielmente como si se ensamblara un prototipo vehicular. Son sumamente complejas que transitan efectivamente desde las buenas intenciones hasta la arbitrariedad más violenta que puede ocultarse justamente en las buenas intenciones, que finalmente, constituyen el supuesto arbitrario de toda intencionalidad pedagógica.

Por tanto, la acción pedagógica en los procesos educativos, objetivamente es una violencia simbólica que impone una arbitrariedad cultural. ¿Esto que quiere decir? que el aula no es un espacio de armonía, ni mucho menos de consensuación sobre lo que se enseña y lo que se pretende aprender. El educador actúa atendiendo a una lógica y una racionalidad que no siempre es la misma para quienes están predispuestos a establecer una relación pedagógica cotidiana con él. El profesor,

además de conservar el legado cultural históricamente construido por la sociedad, desempeña el papel de reproductor de la arbitrariedad cultural que intenta imponer una clase o sector de clase dominante sobre otra clase o sectores de clase dominadas, por medio del sistema escolar.

El educador se constituye en el primer agente reproductor del sistema escolar, y ejemplifica con mucha nitidez la representación patriarcal del poder familiar en la escuela, condición que lo certifica para imponer un sistema de privilegios, recompensas y sanciones en la relación pedagógica. Finalmente, quien determina quién sabe o quién no sabe, no es el proceso escolar; sino el profesor.

Esta arbitrariedad cultural que se ejerce violentamente en el aula, tiene como condición primordial la instauración de relaciones de comunicación pedagógicas que a su vez, garanticen la imposición e inculcación de un estilo culturalmente dominante. Sin estas relaciones la reproducción hegemónica de la cultura, no podría producir su propio efecto, ya que el poder simbólico ejercido en el aula, no se reduce por definición a una imposición de la fuerza. Al contrario, surte los efectos deseados en cuanto las condiciones sociales del aula, facilitan que las relaciones pedagógicas son justamente el vehículo de la violencia simbólica por medio del cual, la acción pedagógica se coloca en una posición dominante. Esta posición dominante, no se expresa con el uso represivo de la fuerza física; sino mediante la acción pedagógica simbólicamente construida desde la autoridad pedagógica y legitimada por el sistema escolar. No existe escuela alguna donde el profesor no sea considerado como el detentador de los saberes; incluso, la orientación y la conducción axiológica de las jóvenes generaciones, se encuentra fuertemente influida por su presencia como autoridad pedagógica.

Lo que quiero matizar en esta primera parte, es que las relaciones pedagógicas establecidas al interior del aula, no son relaciones de armonía entre los profesores y los alumnos, ni siempre priva en ellas, un ambiente de camaradería. Al contrario, el poder de imposición de una acción pedagógica, es más consistente en cuanto mas intensa sea la arbitrariedad que intenta imponer el profesor. Sin embargo, en estas relaciones pedagógicas gravitan dos expresiones cotidianas del trabajo educativo: la arbitrariedad impuesta y la arbitrariedad de la imposición.

La primera (arbitrariedad impuesta), está legitimada por el propio sistema escolar, quien ha delegado en el profesor el papel de instrumentar los mecanismos institucionales para asegurar la trasmisión cultural heredada por el legado histórico de la humanidad. Así, asume esta función, imponiendo valores, concepciones, formas de pensar, estilos de vida, gustos y preferencias; muchas veces inconscientemente, sin darse cuenta que su acción pedagógica es tan arbitraria que tennina siempre subordinando a sus alumnos para que acepten el capital cultural trasmitido en el aula.

La arbitrariedad de la imposición, tiene rasgos más profundos de violencia simbólica que la arbitrariedad impuesta. El profesor por medio de la acción pedagógica, recurre al convencimiento para imponer la fuerza de la autoridad pedagógica –autoridad otorgada y además, delegada institucionalmente por el sistema escolar–. Sin embargo, no siempre la persuasión y el convencimiento son las mejores estrategias pedagógicas para hacer valer la autoridad al interior del aula.[1] En algunos casos, el ejercicio arbitrario de la violencia simbólica es tan constante, que la cotidianidad del mismo, se convierte en una rutina necesaria para mantener el orden institucional de la autoridad pedagógica. Esta arbitrariedad tiene su más fuerte expresión en la evaluación de los resultados de las relaciones pedagógicas. Es decir, no siempre el mejor estudiante en sentido estricto, es el que obtiene la mejor evaluación del proceso educativo. En muchos casos, la certificación de los conocimientos está mediada, incluso influida, por las formas convencionales de subordinación pedagógica, impuestas por una doble arbitrariedad. Que se expresa desde la intencionalidad política-ideológica del sistema escolar hasta la aspiración individual del profesor.

No siempre los mejores estudiantes son los que obtienen el reconocimiento social del sistema escolar, sino aquellos que logran acomodarse –aún con altos grados de complicaciones– a las reproducciones de las relaciones pedagógicas. Relaciones que no pueden ejercerse sin la autoridad pedagógica, ya que en la medida en que ésta, este ausente, se estaría negando la reproducción del capital cultural. Sin embargo, los procesos de reproducción del capital cultural en el sistema escolar, no son mecánicos, ni verticales. Contrario a lo presupuestado por la sociología clásica durkheimiana, la información acumulada durante muchos años de una generación a otra, no se reproduce inconsciente ni automáticamente.

Las relaciones pedagógicas al interior del aula son mucho más complejas y complicadas. El quehacer pedagógico está influido por una diversidad de simbolismos y actitudes subjetivas, difíciles de comprender y explicar desde la simple racionalidad empírica. Por ello, la reflexión conceptual de Bourdieu con respecto a la arbitrariedad cultural y la reproducción del capital cultural en el aula, es una de las propuestas teóricas más significativas de los últimos tiempos, para comprender la racionalidad de nuestro sistema escolar y las formas sutiles en que la violencia simbólica se institucionaliza en el quehacer cotidiano de la relación pedagógica.

[1] Valdría la pena hacer una acotación: el aula también es espacio de confrontación entre los diversos capitales culturales que gravitan en torno a la idea de imponer concepciones y saberes.

El oficio del investigador del campo educativo encuentra en los planteamientos bourdianos, una perspectiva teórica que trasciende los estrechos límites conceptuales del funcionalismo clásico y presenta una reflexión más profunda y crítica sobre las formas en que la violencia se manifiesta simbólicamente en las aulas, las escuelas y el sistema escolar.

El trabajo pedagógico: perpetuación de la arbitrariedad cultural del sistema escolar.

En la perspectiva analítica de Pierre Bourdieu, la acción pedagógica no es más que la expresión más fina del trabajo pedagógico que inculca un habitus, necesario para la interiorización de los principios de la arbitrariedad cultural. El trabajo pedagógico, es un proceso largo y sinuoso de inculcación, reproducción y conservación del capital cultural que se orienta esencialmente hacia la formación duradera. Proceso pedagógico, en el cual los grupos o clases sociales dominantes, le delegan a la acción pedagógica la autoridad pedagógica para su instauración y continuación como clase en el poder. Por tanto, el trabajo pedagógico es el mecanismo por medio del cual, se reproducen las condiciones necesarias de la arbitrariedad cultural.

Esta forma de inculcación de estilos de pensar y creer el campo de lo educativo, también es un reflejo de cómo se legitiman las formas de pensar y creer el campo de lo social. El trabajo pedagógico ejercido por el profesor, nies amorfa, ni mucho menos sin una ideología sin una precisa.

¡Claro el profesor en el aula asume una posición específica con respecto a los contenidos, las formas en que establece las relaciones pedagógicas con los alumnos, las perspectivas de comprender y explicar la realidad social! No es un ente desideologizado, ni tampoco actúa verticalmente. Su comportamiento en el aula responde a varios factores, algunos de ellos, relacionados directamente con sus propios intereses y ambiciones; y otros, motivado por la inculcación de ciertas prácticas culturales que son conservadas duraderamente por su accionar arbitrario y que le ha sido delegadas generacionalmente.

El trabajo pedagógico del profesor en el aula responde a un modelo de formación social determinada, en el que su acción pedagógica, tienen como función principal preservar el orden y producir y reproducir las relaciones de fuerza entre los diferentes grupos o clases sociales, imponiendo arbitrariamente, sea por la inculcación o la exclusión, el reconocimiento de la legitimación de la cultura dominante. Para ello, el sistema de enseñanza institucionalizado establece los mecanismos para que la acción pedagógica del trabajo docente, produzca y

reproduzca los medios propios institucionales para preservar su propia existencia y la de las relaciones entre los grupos o clases sociales.

Nuevamente la arbitrariedad cultural del sistema escolar, funciona como el engranaje aceitado de una maquinaria. Cuando el trabajo pedagógico de los profesores no corresponde a la legitimación de la reproducción cultural o identifica conflictos, confrontaciones y contradicciones en las relaciones pedagógicas, la violencia simbólica del sistema escolar se manifiesta expulsando del sistema de enseñanza toda acción pedagógica que ponga en riesgo la estabilidad de dichas relaciones.

El sistema escolar tiene como principio garantizar la legitimación de condiciones institucionales capaces para impedir cualquier ejercicio del trabajo escolar que sea incompatible con la reproducción intelectual de los educandos. Para ello, los profesores son formados bajo un modelo de inculcación de una formación homogénea. Sin embargo, este principio del sistema escolar, no es del todo objetivamente real.

Un ejemplo que puede ilustrar la contradicción entre las intencionalidades del sistema escolar y el ejercicio del trabajo escolar, es la expresión de inconformidad que durante más de 20 años ha permanecido latente en un importante sector del magisterio nacional. La confrontación constante entre el magisterio democrático y las estructuras verticales del sindicalismo corporativo y la institucionalidad del sistema escolar, asociados ambos para preservar un orden; indican que la reproducción arbitraria de las relaciones pedagógicas, tiene punto de ruptura, donde los sectores o clases dominantes intentan preservar sus condiciones tradicionales de inculcación y reproducción cultural. Asimismo, las prácticas pedagógicas del magisterio democrático, objetan dichas relaciones, anteponiendo una nueva construcción de relaciones pedagógicas, que no siempre corresponde a la inculcación tradicional de la arbitrariedad cultural.

Sin embargo, la incertidumbre de la ruptura de las relaciones pedagógicas con la estructura del sistema escolar en un contexto social dominante, es que no siempre los profesores tienen posibilidades de construir una alternativa pedagógica, que induzca la instauración de una autoridad pedagógica que no sea impuesta arbitrariamente y emplee la violencia simbólica como mecanismo de control y subordinación escolar. Incluso, se corre el riesgo que una propuesta innovadora de relaciones pedagógicas pueda recurrir arbitrariamente a la violencia para preservar y reproducir su poder pedagógico.

Reflexionando a Bourdieu después de Bourdieu

Los conceptos de arbitrariedad cultural y violencia simbólica, son fundamentales para comprender los mecanismos de inculcación y reproducción del capital cultural. Nos permiten entehder las razones el por qué determinados sectores o clases sociales, son los únicos que tienen acceso a determinados aprendizajes, y por qué el sistema escolar excluye y discrimina a otros sectores o clases sociales. Esta arbitrariedad en las prácticas pedagógicas, reflejan la desigualdad de las relaciones pedagógicas en el aula, la escuela y el sistema de enseñanza en su conjunto.

Aún cuando Pierre Bourdieu cuestionó críticamente el sistema educativo francés y desnudó las injustas relaciones pedagógicas de subordinación, practicadas cotidianamente tanto en la educación básica como en la superior, su teoría del sistema de enseñanza puede ser aplicable en cualquier sistema educativo de cualquier país.

Reflexionar a Bourdieu después de Bourdieu, es decir, después de su muerte, significa asumir un compromiso académico de no reproducir mecánicamente sus planteamientos teóricos. Sino de cuestionarlos críticamente, para no incurrir en la doble arbitrariedad cultural de inculcar un sistema de conocimientos y saberes, que tan fuertemente él mismo cuestionó.

Quiero concluir comentando que los fundamentos teóricos construidos por Bourdieu, son uno de los puntos de referencias más importantes para investigar sociológicamente el campo educativo. Por tanto, el objeto como categoría de análisis metodológico de la acción y trabajo pedagógicos, es construido arbitrariamente por la intencionalidad científica del investigador social.

BIBLIOGRAFÍA

* Bourdieu, Pierre, Los estudiantes y la cultura, Barcelona, Editorial LAIA, 1980.

——Capital cultural, escuela y espacio social, México, Siglo XXI, 1997.

* Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron, La reproducción. Elementos para una teoría de enseñanza, Barcelona, Editorial LAIA, 1981.

* Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron, El oficio del sociólogo, México, Siglo XXI, 1990.

EN TORNO A LA DOMINACIÓN MASCULINA Y LA VIOLENCIA SIMBÓLICA
(DIEZ NOTAS PRELIMINARES)

Daniel Cazés

La dominación masculina, etnografía de los bereberes de Kabilia en que Bourdieu basa sus reflexiones teóricas y metodológicas, se inscribe en la tradición de estudios antropológicos sobre la sexualidad, que arrancaron con Morgan (en sus análisis del parentesco) y Engels (sobre la familia), y continuaron con Malinowsky y Margaret Mead antes de la obra de Simone de Beauvoir y de la gran ola de trabajos feministas, casi todos producidos por mujeres durante las últimas décadas.

Entre estos trabajos, hay que citar el de otro etnólogo francés, Maurice Godelier, quien, prácticamente al mismo tiempo que Bourdieu redactó *Le sens pratique* (Minuit, 1980, la etnografía kabilia a la que refiere en primera instancia sus consideraciones de 1998 sobre la dominación masculina), hace lo mismo con *La prodution des grands hommes. Pouvoir et domination masculine chez le baruya de la Nouvelle Guinée* (Fayard, 1982), en el que expuso sus propias orientaciones teóricas, metodológicas y políticas sin esperar más de tres lustros para darlas a conocer.

Desde luego, con excepción de unos párrafos sobre Simone de Beauvoir (no sobre su obra sino sobre el estudio biográfico de Toril Moi prologado por Bourdieu mismo, y sobre el hecho de que Simone aceptó ser la primera en todo pero sólo después de Sartre), Bourdieu no cita a ninguno de los ancestros mencionados. Sí se detiene brevemente en una tesis semiótica de Lévi-Strauss, mentor de Godelier en sus primeros tiempos e influencia importante en la obra

estructuralista de Bourdieu. De Godelier no se ocupa Bourdieu pese a la vecindad de temas y de concepciones que compartieron. Tampoco Godelier se ocuparía de Bourdieu; en el debate antropológico y psicoanalítico en torno al papel de lo simbólico y lo imaginario en la cultura y en la sociedad, cada uno de ellos se ubicó en posiciones contrarias, aunque a menudo da la impresión de que están mucho más cerca de lo que parece.

1. La paradoja de la *doxa* que asombra a Bourdieu:

La realidad del orden del mundo es respetada sin grandes transgresiones o subversiones, delitos o 'locuras'; el orden establecido, sus relaciones de dominación, sus derechos y sus atropellos, sus privilegios y sus injusticias, se perpetúan con facilidad; las condiciones de existencia más intolerables pueden aparecer como aceptables y hasta naturales.

La dominación masculina y la manera en que se impone y se soporta son el mejor ejemplo de esa sumisión paradójica. Es consecuencia de la violencia simbólica, amortiguada, insensible, invisible para sus propias víctimas, y es ejercida esencialmente por los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento, del desconocimiento, del reconocimiento y del sentimiento.

Permite entender la lógica de la dominación ejercida en nombre de un principio simbólico conocido y admitido (*¿admirado?*) tanto por quien domina como por quien se somete a la dominación, un idioma o una forma de modularlo, un estilo de vida (las maneras de pensar, hablar y comportarse), las características distintivas, emblemas o estigmas, cuya eficacia mayor es corporal, arbitraria e imprevisible: el color de la piel, el sexo, etc.

En este campo importa devolver a la *doxa* su propiedad paradójica y denunciar los procesos de transformación de la historia en naturaleza y la arbitrariedad cultural en natural. Para ello hay que aplicar a nuestro propio universo y a nuestra propia visión de él (a nuestra *cultura*) el punto de vista que nos haga capaces, simultáneamente, de conceder a la diferencia masculino/femenino su carácter arbitrario y contingente, y su necesidad sociológica. Veamos a este respecto el siguiente texto de Virginia Wolf:

> *Inevitablemente vemos la sociedad como un lugar de conspiración donde el hermano que podría ser respetable en la vida privada, es sustituido por un macho monstruoso de voz tronante y mano dura que como niño dibuja con gis líneas de separación para hacer de los humanos seres*

hieráticos, rígidos, separados y artificiales. Ahí, los hombres, vestidos de oro y púrpura, con plumas de colores, ofician ritos mágicos y disfrutan de los dudosos placeres del dominio, mientras "sus" mujeres permanecen cautivas en sus cautiverios domésticos sin poder participar en ninguno de los eventos sociales que componen a su sociedad.

2. La transfiguración mágica y mística y la conversión simbólica (o nuevo nacimiento) que produce la consagración ritual, permite comprender la dimensión simbólica de la dominación masculina. Esto exige que los análisis "materialistas" (economicistas) de los bienes simbólicos escapen a la desastrosa alternativa "material"/"espiritual-ideal".

3. La etnología puede realizar el proyecto gnoseológico de Wolf, objetivando científicamente la operación *propiamente* simbólica cuyo producto es la escisión entre los sexos tal como la conocemos (que no es anatómica sino cultural, por lo tanto entre *géneros*), es decir, analizando cualquier sociedad de manera integral en su complejidad (como lo consideraba Malinowski)

Comprendiendo que todas las sociedades y las culturas están organizadas según el principio androcéntrico ("la tradición kabilia"), descubierto en el *otro* al que se observa para quebrar la relación de engañosa familiaridad con nuestra propia tradición)

Realizando una arqueología objetiva de nuestro inconsciente, instrumento de un verdadero socioanálisis (ya propuesto en *Le sens pratique*)

Partiendo de que las apariencias biológicas y los efectos reales en cuerpos y mentes, y que de la prolongada socialización de lo biológico y de biologización de lo social, se conjugan para invertir la relación causas-efectos y hacer aparecer como natural una construcción social (los géneros como hábitos sexuados), como fundamento de la división arbitraria de la realidad y de su representación, a menudo impuesta a la propia investigación; se trata de la apropiación de nociones comunes en que hombres y mujeres integran mundos radicalmente separados, de la construcción y la descripción de objetos inscritos en el habla común, y de la medición de diferencias codificadas en esa habla ("agresivos activos" vs. asustadizas pasivas"), con términos comunes cargados de valoraciones acríticas.

La *revolución en el conocimiento* que generará la etnografía casi analítica (según dijo Bourdieu en 1998 ignorando a Simone de Beauvoir, a Darwin, a Marx, a Freud, al evolucionismo, el materialismo histórico, el psicoanálisis y todo lo producido desde los feminismos a partir de 1949) tendrá consecuencias, en especial para concebir las estrategias destinadas a transformar la correlación

de fuerzas "materialistas y simbólicas entre sexos". Éste, afirma Bourdieu en advertencia a las mujeres, es un campo inmenso para las luchas feministas en las luchas políticas contra toda dominación, aunque la perpetuación de la dominación masculina no reside, (al menos no fundamentalmente), en la unidad doméstica *en que se concentra cierto discurso feminista*, dice, sino en instancias como la escuela y el Estado, donde se elaboran e imponen principios practicados en el más privado de los universos.

4. Al delimitar la dominación masculina que abarca a hombres y mujeres, se pueden adoptar concepciones que resultan de la misma dominación.

5. Por ello Bourdieu explora categorías clasificatorias para analizar una sociedad "extraña y familiar", y socioanalizar el inconsciente androcéntrico que opera la objetivación de sus propias categorías.

Los bereberes de Kabilia resultan así el *otro* analizado que sirve de espejo al *yo* analista (típico de la etnografía de origen colonial). Lo que ha de reflejarse es el *paradigma de la visión falonarcisista* y de la *cosmología androcéntrica mediterránea* (Grecia, Italia, España, Egipto, Turquía, la Francia de principios del siglo 20). Espejo, pues, de un "*sistema que sigue en funcionamiento y relativamente a salvo de reinterpretaciones más o menos doctas por falta de tradición escrita*".

En 1998 hacía por lo menos tres décadas del inicio de la "autoetnografía socioanalítica", muchas de cuyas aportaciones provienen de la crítica feminista a valores de la dominación filtrados en la cotidianidad, como el etnocentrismo estructuralista con que Bourdieu corrió el peligro de dejarse atrapar por algún mito erudito –que supone omisiones, deformaciones y reinterpretaciones que parecen ubicar el paradigma de la dominación masculina al sur del primer olivar francés–.

6. El orden de la sexualidad no se estructura como tal, y las diferencias sexuales quedan inmersas en el conjunto de las oposiciones (de concepción estructuralista binaria, es decir, auténticamente aristotélicas) que organizan todo el cosmos (¿sólo de manera docta?). Y esto no es exclusivo de algunas culturas como la de los bereberes, según parece plantearlo Bourdieu, pues en cualquiera es posible desconocer los significados profundos si se piensan de acuerdo con las categorías de lo sexual en sí mismo.

La construcción de la sexualidad que se realiza en el erotismo, hace perder el sentido de la cosmología sexualizada arraigada en la topología sexual del cuerpo socializado y de sus movimientos significados culturalmente.

La división de las cosas conforme la oposición masculino/femenino recibe su necesidad objetiva y subjetiva del sistema que, a la manera estructuralista, es concebido como de oposiciones homólogas que pueden ser suficientemente

concordantes para apoyarse mutuamente en el juego de las transferencias prácticas, y suficientemente divergentes para dar a cada una densidad semántica por la sobredeterminación de afinidades, connotaciones y correspondencias.

Para Bourdieu, existen esquemas de pensamiento de aplicación universal que registran características y diferencias distintivas para hacerlas existir como si fueran naturales y para confirmarlas incesantemente merced a lo biológico y a lo cósmico.

El sistema mítico-ritual se hace equivalente al orden jurídico en la medida en que sus principios de visión y división se ajustan a lo preexistente y consagran el orden establecido dándole existencia conocida, reconocida, oficial.

La escisión entre los sexos parece tan normal y natural como inevitable: se presenta como lo objetivo de las cosas (partes sexuadas de la casa, por ejemplo), del mundo social (lo público y lo privado), en los cuerpos, en el pensamiento y en la acción.

La concordancia entre estructuras objetivas y cognitivas, entre formas del ser y del conocer, entre el curso de la vida y sus expectativas, olvida u omite las condiciones sociales de posibilidad, sus divisiones arbitrarias (empezando por la división construida entre sexos-géneros), haciéndolas aparecer como naturales e instintivas con una absoluta afirmación de legitimidad y por encima del orden de la representación más o menos intencional (discurso, ideología).

7. El poder del orden masculino se expresa en el hecho de que no precisa justificarse: la visión androcéntrica se presenta como neutra, sin necesidad de enunciarse expresamente.

8. El orden social es como una máquina simbólica que ratifica la dominación masculina en que se apoya: división del trabajo y las actividades del tiempo, del espacio y los lugares, de las cosas.

El cuerpo se construye como realidad sexuada y depósito de principios de visión y división sexuantes.

Esto se explica esquemáticamente en el libro de Bourdieu *La dominación masculina.* (ver cuadro1)

9. La dominación masculina tiene todas las condiciones para su pleno ejercicio.

Se afirma en la objetividad de las estructuras sociales y se basa en la división del trabajo de reproducción biológica extendido a la reproducción social.

Los esquemas inmanentes de todos los hábitos son matrices de percepción, pensamiento y acción compartidas de manera universal, impuestas a todos los agentes como trascendentes.

La representación androcéntrica de la reproducción biológica y de la social están investidas de la objetividad del sentido común, del consenso práctico y

dóxico.

Las mujeres aplican a cualquier realidad y en particular a las relaciones de dominación que las atrapan, esquemas mentales producto de la asimilación de tal dominación y explicables en las oposiciones fundamentales del orden simbólico (¿o más bien de la imaginación compleja simplificada en los símbolos?)

10. Los dominados aplican a las relaciones de dominación categorías construidas desde el punto de vista de los dominadores, que aparecen como naturales.

La violencia simbólica se instituye con la adhesión del dominado al dominador y a la dominación (se trata del consenso activo a la hegemonía definido y analizado en las décadas de 1920 y 1930 por Gramsci, a quien no hace ninguna referencia Bourdieu)

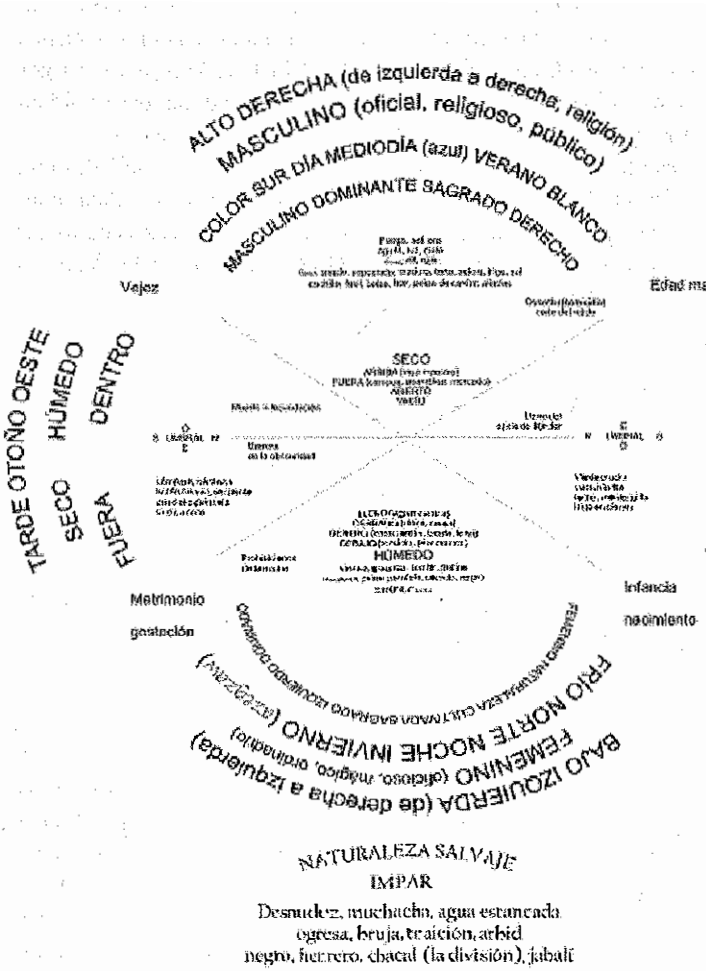
Esto es evidente cuando el dominado no dispone para imaginar la dominación o para imaginarse a sí mismo en su relación con el dominador, de más instrumento de conocimiento que el que comparte con el dominador y que parece natural. Dice Bourdieu:

> *"La violencia simbólica sólo se realiza a través del acto de convencimiento y de reconocimiento práctico que se produce sin llegar al conocimiento y la voluntad que confiere su 'poder hipnótico' a todas sus manifestaciones, sugerencias, seducciones, amenazas, reproches, órdenes o llamamientos al orden.*
>
> *Pero una relación de dominación que sólo funcione por medio de la complicidad de las inclinaciones hunde sus raíces, para su perpetuación y su transformación, en la perpetuación o la transformación de las estructuras que producen dichas inclinaciones (y en especial de la estructura de un mercado de los bienes simbólicos cuya ley fundamental es que las mujeres son tratadas allí como objetos que circulan de abajo hacia arriba".*[1]

Con palabras y categorías semejantes o diferentes, con igual o mayor profundidad y sin duda con la convicción que produce discursos menos complicados en su doxa pero de mayor alcance en su sentido práctico, todo

[1] BOURDIEU, Pierre.

CUADRO 1



Esquema sinoptico de las oposiciones pertinentes

Podemos leer este esquema relacionándolo bien con las verticales (seco/húmedo, alto/bajo, derecha/izquierda, masculino/femenino, etc.), bien con los procesos (por ejemplo los del ciclo de la vida: gestación, nacimiento, etc., o los del año agrario) y con los movimientos (abrir/cerrar, entrar/salir, etc)

esto y más, lo han venido enunciado, por lo menos desde 1949, Simone de Beauvoir y quienes han escrito después de ella.

Bourdieu, al escribir *La dominación masculina* parecía ignorarlo o sólo deseaba decirlo con sus palabras ultradoctas, casi nunca sencillas y menos literarias. Tampoco parecía conocer a François Poulain de la Barre, que con rigor cartesiano anunció desde el siglo 17 lo que Simone de Beauvoir desarrolló en su obra de 1949 y Bourdieu parafraseó sin citar fuentes a fines del 20.

Dadas las estructuras de la dominación masculina en las sociedades con escritura y doxa académica, en ciertos círculos las palabras de Bourdieu serán muy posiblemente mejor escuchadas y valoradas que las palabras de mujer escritas por tantas mujeres desde Olimpia de Goujes (1789) hasta las reunidas en Beijing en 1995 y hasta hoy.

BIBLIOGRAFÍA

* Boudieu, Pierre. *La domination masculine*, Seuil, Paris, 1998.

EL CAMPO DE PRODUCCIÓN CULTURAL EN BOURDIEU

María Teresa Reyes Ruíz

La complejidad de la realidad social y cultural en la que nos encontramos inmersos ha generado un sinnúmero de propuestas que dan cuenta del esfuerzo por elaborar y proponer herramientas para comprender estos fenómenos, en el que los estudios de cultura presentan una renovación, a partir del discurso sociológico con una tendencia desde la descripción o desde la explicación[1].

En ese sentido, en el campo de la sociología, un apartado o subcampo de la misma lo constituyen los estudios de cultura, entre los cuales destacan los emprendidos por Pierre Bourdieu. Trabajos que se caracterizan por su original sistema explicativo en la comprensión de lo social, en los que la cultura juega un lugar preponderante en el análisis de las relaciones y diferencias sociales, a través de explicar el proceso de trasmisión de los bienes culturales y simbólicos, así como el proceso de reproducción de las relaciones sociales que se dan en la totalidad del sistema social. En su propuesta interpretativa destaca el papel de la *práctica*, entendida como la repetición de una serie de comportamientos,

[1] Orden de análisis de los paradigmas culturales en ciencias sociales que propone Gilberto Giménez, en donde la tendencia descriptiva se centra en constatar la existencia de los fenómenos culturales, pero no de explicarlos y la tendencia explicativa considera los fenómenos culturales susceptibles de ser comprendidos e interpretados.

reflejo de las condiciones de existencia de la sociedad en que habita el agente, y que se representan a través del habitus. En ese sentido, la *práctica* es el reflejo de la cultura, a la que Bourdieu define como " ... los modos de ser, de apreciación y de acción, como sistema simbólico, considerado como legítimo en una formación social determinada...[2]". Por lo que al respecto, Bourdieu propone la siguiente fórmula[3] en el análisis de la realidad social y cultural:

(Habitus) (capital) + Campo = Práctica

Fórmula que da cuenta de su propuesta relacional, al sugerir el análisis de la realidad social a partir de las relaciones de forma "... dialéctica de las estructuras objetivas y las estructuras incorporadas..."; es decir, la relación dialéctica entre los diferentes campos –estructuras de la sociedad– y los habitus– los comportamientos, conductas, usos, costumbres de los agentes que forman los diferentes campos- de la comprensión de las relaciones que son la manifestación del comportamiento humano, de cómo se genera, del sentido y la direccionalidad que toman.

Esta fórmula asume una interpretación de la práctica a través del modelo del habitus –de gran parentesco con el modelo lingüístico–, en el sentido de que los comportamientos o conductas son explicados a partir de reglas implícitas en las estructuras interiorizadas por los agentes, y al mismo tiempo de la incorporación del modelo de análisis económico, en el sentido de que los agentes se comportan de manera racional, tratando de obtener la máxima rentabilidad de ganancia.

Sin embargo, Bourdieu pone una distancia entre el modelo económico, aunque se sirve de él, y establece una diferencia en la concepción. En sus trabajos trata de demostrar que su labor ha consistido en rechazar dos reduccionismos; primero, que los agentes se mueven por razones conscientes, como si plantearan conscientemente los fines de su acción y actuaran para conseguir la máxima eficacia al menor costo; segundo, que todo lo que pueda motivar a los agentes sea el interés económico, a un beneficio en dinero.

Así, considera que el universo social se compone de varios campos, dotados de *racionalidades* específicas, que suponen y exigen a la vez unas disposiciones *razonables* (mejor que racionales) ajustadas a las regularidades inscritas en cada uno de ellos, a las *razones prácticas* que los caracterizan. Por lo que el modelo del *habitus*, como interiorización reglada de normas, le permite explicar

[2] BOURDIEU, Pierre. *La reproducción*, Pp. 22-23.

[3] Fórmula tomada del apartado "Condiciones de clase y condicionamientos sociales", en *La distinción, criterio y bases sociales del gusto*, Pp. 99.

las disposiciones de la práctica.

Lo que Bourdieu descubre en el análisis de la sociedad, al proponer la anterior fórmula, es que por una parte el comportamiento humano obedece a una economía, pero no en el sentido del determinismo económico arriba abordado, sino en la dimensión simbólica. Es decir, la estructura de los diversos campos del universo social funcionan como modos de producción, distribución, circulación y consumo de los bienes y las relaciones que al interior de éstos se generan y gestan; en un sentido simbólico, sin por ello obviar el material.

En este sentido, Bourdieu asume por un lado la aportación de Marx al reconocer que los bienes que circulan en la sociedad asumen un valor de uso, es decir un valor material que satisface la necesidad material para la cual ha sido creado. Sin embargo, estos bienes también asumen un valor simbólico que satisface la necesidad de sentido, ya sea espiritual, psicológico, cultural, emocional, social. Y por otro lado, este comportamiento humano se interioriza en los agentes a partir de las reglas implícitas que generan las estructuras externas, mediante la acción pedagógica ejercida a través de la violencia simbólica, que es la imposición de un poder de forma arbitraria.

En la lógica de la fórmula propuesta por Bourdieu se muestra que el primer componente, *habitus*, es el que da la información sobre la práctica, como interiorización en los agentes, del comportamiento estructurado y estructurante otorgado por el campo y de la composición y el peso de su capital. La segunda parte de ésta, el *Campo*, nos otorga información a cerca de la estructura de posiciones y puesto a ocupar por los agentes. Así, ambos aspectos dan como resultado la Práctica.

Sin embargo, considero que el segundo componente de la primera parte de la fórmula, el capital, es fundamental para la comprensión de la práctica. En ese sentido, me parece que se origina a partir de la idea de que los campos funcionan como modos de producción en una dimensión simbólica; es decir, lo que genera el modo de producción es capital pero no sólo en su forma dineraria, sino en las especies correspondientes a lo que en cada campo se produce, distribuye, circula y consume en un sentido simbólico. Capital que es acumulable y que al ser puesto en juego en el campo genera rentabilidad en términos también de capital.

Lo que Bourdieu pone ante nosotros es la economía de las prácticas, a lo que yo llamaría el comportamiento cuasi económico de la conducta social emitida por los agentes (instituciones o individuos) que forman un campo social, ante lo que Bourdieu comenta en "Razones prácticas". Cuando él, en el inicio de sus trabajos de investigación, plantea que "el papel de la sociología consistía en elaborar una teoría general de la economía de la práctica" lo hacia indicando que su pensamiento se planteaba liberarse del "economicismo (marxista y neomarginalista") y las economías

precapitalistas y sectores enteros de las economías llamadas capitalistas".

Siguiendo en la lógica de la fórmula propuesta por Bourdieu para la comprensión de la práctica social, en donde el babitus es el principio unificador y generador de las prácticas, que tiene al mismo tiempo la capacidad de apreciarlas y gustarlas, en el espacio de los estilos de vida: " los agentes aprehenden los objetos a través de los esquemas de percepción y de apreciación de sus habitus[4]". El habitus, a su vez, es algo que es adquirido, tomado del entorno e incorporado; a lo que Bourdieu se refiere con la noción de capital.

El capital es despojado de la connotación económica y sólo asumida a partir de una connotación simbólica en vinculación con la noción de mercado; en el siguiente sentido: así como lo plantea la tendencia económica en el mercado es como se establecen los precios de las mercancías, así también en el mercado de los bienes simbólicos se establecen los precios de las competencias en el intercambio y la reconversión de las mismas. El campo, en términos analíticos, puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones"[5].

La práctica constituye el eje clave en la elaboración teórica de Bourdieu ya que ésta abarca las nociones sustanciales de su teoría: habitus, campo y capital, qué es lo que hace posible la práctica. La fórmula de Bourdieu deja claro que la práctica es el habitus interiorizado en los agentes en forma de capital, mismo que es otorgado de manera estructural y estructurante por el entorno –los diferentes campos de la sociedad–.Tanto el habitus como el campo son dos nociones claras en la composición de la práctica, pero la noción de capital no del todo, en tanto que ésta mantiene una relación con la teoría económica, aunque solo sea conservando el sentido simbólico.

Cuando Bourdieu se refiere a la noción de capital lo hace en relación al conjunto de bienes acumulados, materiales o simbólicos, que se crean, se introyectan, se inculcan, se poseen, vale decir, se consumen de manera diferente. Bourdieu distingue distintos tipos de capital: capital cultural, relacionado con el conocimiento, la ciencia y el arte; capital social, como el conjunto de relaciones familiares, institucionales, etc., y capital simbólico, que funciona como agregado a los anteriores (autoridad, prestigio, legitimidad, etc.).

Es justamente, gracias al capital cultural, dada su estrecha relación entre los campos familiar y escolar, que la reproducción cultural y social se hace posible. Noción que Bourdieu desarrolla en su artículo "Los tres estados del capital

[4] Bourdieu, *La distinción*. Pp. 208

[5] Bourdieu, *Cosas dichas*. Pp. 64

cultural", y que además de ser planteada como una hipótesis para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares, es una discusión que él establece con las teorías del capital humano; dado que éstas plantean una relación entre las tasas de rendimiento asegurado por la inversión educativa y la inversión económica, en la reproducción del sistema económico, olvidando "... la más oculta y la más determinada socialmente de las inversiones educativas, a saber, la transmisión del capital cultural[6]". Por lo que se hace posible la reproducción social y cultural, desconociendo la herencia cultural otorgada por la familia y la contribución que el sistema de enseñanza –escuela– aporta a la reproducción de la estructura social "... desconociendo también que el rendimiento económico y social del título escolar, depende del capital social, también heredado, que puede ponerse a su servicio[7]".

Esta discusión lleva a Bourdieu a plantear que "el capital cultural puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, etc –los cuales son la huella o la realización de teorías o de critica a dichas teorías y de problemáticas–, y finalmente, en el estado institucionalizado como forma de objetivación muy particular, por que, tal como se puede ver el título escolar, confiere al capital cultural–que supuestamente debe garantizar– propiedades totalmente originales[8]".

El *capital cultural*, que se expresa en disposiciones y posesiones, está conformado por el *estado incorporado*, que consiste en las disposiciones del organismo y supone un trabajo de asimilación. Esta asimilación requiere de una inversión de tiempo personal, que lleva al sujeto a cultivarse, que se adquiere de forma "inconsciente y encubierta" poniendo en juego las capacidades del individuo en relación con el ambiente familiar y social que funciona como un "capital simbólico" (ver cuadro 1).

El estado incorporado es la historia personal; es la inversión de tiempo que cada persona realiza en su cultivo: "... es una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la 'persona', un hábito. Quien lo posee ha pagado con su 'persona', en lo que tiene de más personal: su tiempo".

[6] Bourdieu, *Los tres estados del capital cultural*. Pp. 12.

[7] Idem.

[8] Idem.

El *estado incorporado* remite a la capacidad de cada individuo para poder asimilar el capital cultural objetivado: capacidad de lectura, tanto en agilidad como en descomposición de las ideas y crítica de los planteamientos, la elaboración de las ideas por escrito, la capacidad de redacción, la exposición de planteamientos diversos, la posibilidad de interpretar textos o imágenes y de creación; entre otras cosas.

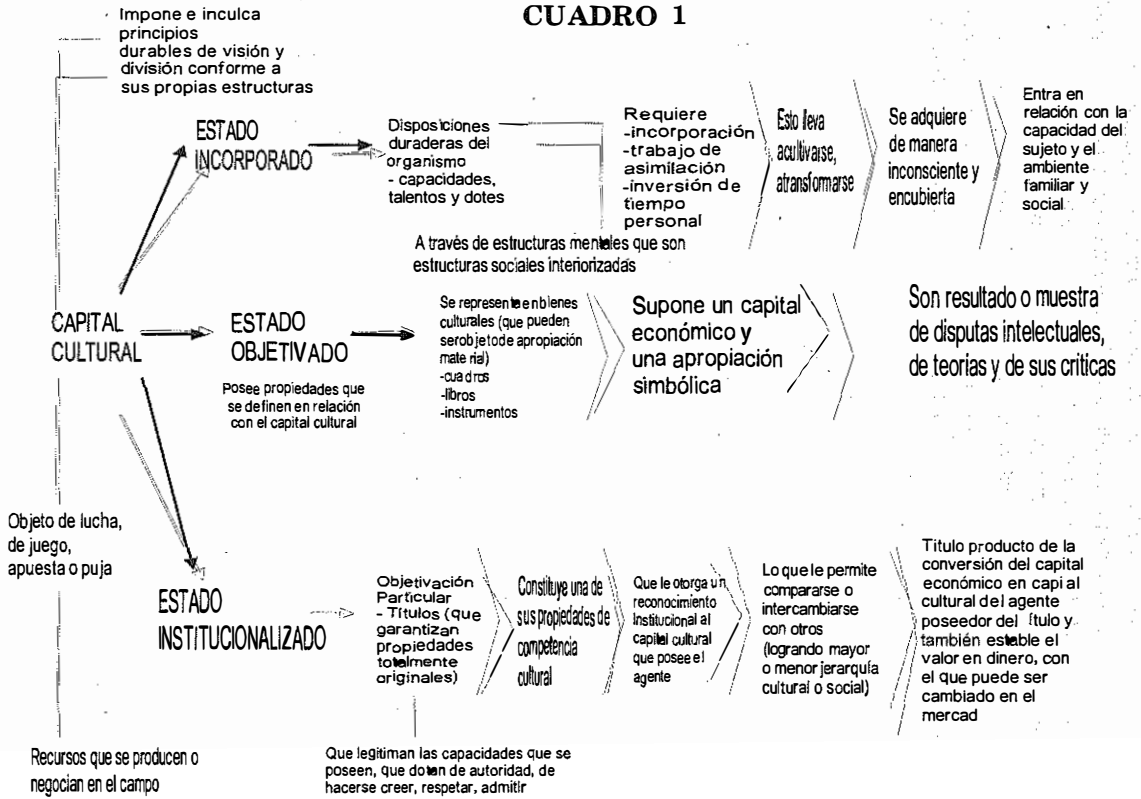
El *estado objetivado* consiste en los bienes culturales, y se refiere a las propiedades que supone, a su vez, la posesión de *capital cultural* para la adquisición de bienes materiales, que son apropiados por el agente a través de una habilidad cultural que se posee. El *estado objetivado* se refiere también a la alta cultura; misma que requiere de toda una infraestructura para su cultivo, como bibliotecas, libros, revistas, espacios para la discusión, máquinas de escribir, computadoras, salas de exposición, aparatos para transmitir imágenes, etcétera.

El *estado institucionalizado*, consiste en las propiedades del *capital cultural*, y es una forma particular de objetivación del mismo, que se representa en títulos y que garantiza la propiedad de ese capital a través de un reconocimiento institucional que posee el individuo y que le permite compararse e intercambiarse con otros.

En relación a lo planteado por Bourdieu, los componentes del *capital cultural*, como el estado objetivado y el institucionalizado son rápidamente comprensibles; en tanto que el estado incorporado se torna algo confuso. En ese sentido, cuando Bourdieu menciona a éste estado se refiere a todo lo que está fuera, es decir, el mundo, el ambiente en el cual se desarrolla el agente, oir ejemplo, las ideas, la música, la lectura, las normas, las reglas, la religión; en fin, todo aquello que está afuera y que tiene que ser incorporado, introyectado e impuesto.

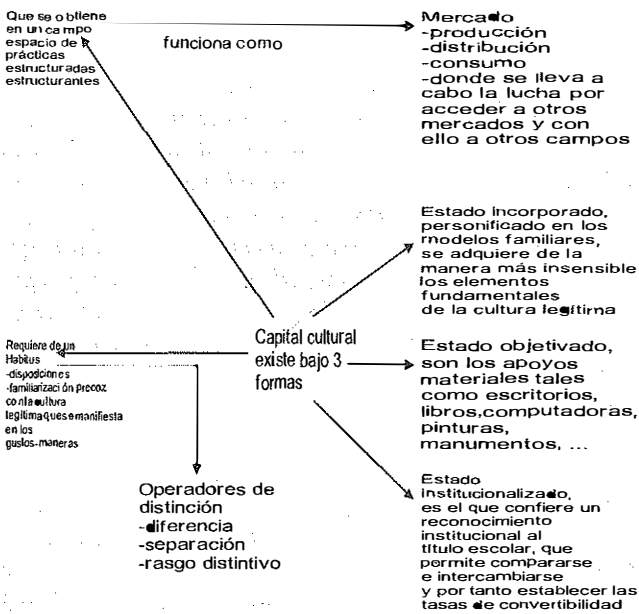
Cuando Bourdieu nos habla del agente que se cultiva, que asimila, que adquiere de forma "inconsciente y encubierta", se refiere a un proceso en el que el sujeto se pone en juego a través de sus habilidades y destrezas, para apropiarse del afuera, de lo que lo rodea y de lo que habita en el ambiente. Este puente, que se establece entre sujeto y mundo, es el *habitus*. Bourdieu lo denomina como principio generador de posiciones y disposiciones, propio de un espacio determinado; es decir, el universo social compuesto por campos estructurados con puestos y posiciones que se definen por el peso y acumulación de capital. Campo que ha acumulado una especie de capital y que impone las reglas de juego y apropiación de la distribución desigual del mismo; en el que los agentes están dispuestos a emprender la lucha por la apropiación de capital, que pondrán en juego en el campo que se ofrece como mercado, en la reconversión de capital, en la obtención de beneficios en términos de capital.

CUADRO 1


Impone e inculca principios durables de visión y división conforme a sus propias estructuras
ESTADO INCORPORADO
Disposiciones duraderas del organismo
- capacidades, talentos y dotes
Requiere
-incorporación
-trabajo de asimilación
-inversión de tiempo personal
Esto lleva acultivarse, atransformarse
Se adquiere de manera inconsciente y encubierta
Entra en relación con la capacidad del sujeto y el ambiente familiar y social
A través de estructuras mentales que son estructuras sociales interiorizadas
CAPITAL CULTURAL
ESTADO OBJETIVADO
Posee propiedades que se definen en relación con el capital cultural
Se representa en bienes culturales (que pueden serobjetode apropiación material)
-cuadros
-libros
-instrumentos
Supone un capital económico y una apropiación simbólica
Son resultado o muestra de disputas intelectuales, de teorías y de sus críticas
Objeto de lucha, de juego, apuesta o puja
ESTADO INSTITUCIONALIZADO
Objetivación Particular
- Títulos (que garantizan propiedades totalmente originales)
Constituye una de sus propiedades de competencia cultural
Que le otorga un reconocimiento Institucional al capital cultural que posee el agente
Lo que le permite compararse o intercambiarse con otros (logrando mayor o menor jerarquía cultural o social)
Titulo producto de la conversión del capital económico en capital cultural del agente poseedor del título y también estable el valor en dinero, con el que puede ser cambiado en el mercad
Recursos que se producen o negocian en el campo
Que legitiman las capacidades que se poseen, que dotan de autoridad, de hacerse creer, respetar, admitir

Para la comprensión de la noción de *capital cultural*, es fundamental la comprensión de las nociones de campo, habitus y capital planteadas por Bourdieu; dado que éstas están en relación dialéctica, justamente en términos de su propuesta relacional. En ese sentido, si esquematizamos esta idea, se tendría que dar cuenta de un capital cultural bajo sus tres formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. Lo que requiere de un *habitus* para su apropiación; mismo que se obtiene de un campo que ha acumulado previamente capital cultural, que funciona como mercado en el que se oferta capital cultural, que pone precio al mismo; los que lo poseen pueden comparar e intercambiar lo poseído y obtener una ganancia en términos de alguna de las especies de capital. (ver cuadro 2)

CUADRO 2



El problema se centra en la relación estructuras-prácticas, entre lo social objetivo (leyes, normas, instituciones, relaciones de fuerza, etc.) y lo social subjetivo (interacciones, voluntades, intencionalidades, apreciaciones, percepciones, etc). Para lo cual, hay construcciones teóricas que se proponen superar esta escisión[9], centradas en lo que algunos llaman la "dialéctica de la interiorización de la exterioridad y de la exterioridad de la interioridad".

[9] Como la obra de Berger y Luckman La construcción social de la realidad y Bourdieu y Gross Los contenidos de enseñanza. Principios para la reflexión.

El modelo de Bourdieu referido a la relación entre los hábitos y los campos provee una manera rigurosa de reintroducir a los agentes y sus acciones; modelo que el propio Bourdieu califica:

> *"Si tuviese que caracterizar mi trabajo en dos palabras, hablaría de estructuralismo constructivista. Por estructuralismo quiero decir que existen en el mundo social mismo, y no solamente en los sistemas simbólicos, estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientas o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones. Por constructivismo quiero decir que hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo habitus, y por otra parte de estructuras, y en particular de lo que llamo campos y grupos, especialmente de lo que se llama generalmente calases sociales.*[10]

De acuerdo a esta posición, los agentes tienen una captación activa del mundo; construyen una visión del mundo, pero esta construcción ocurre bajo coacciones estructurales, de tal suerte que se puede explicar en términos sociológicos, incluso aquello que parece como una propiedad inmanente de la experiencia humana, como que el mundo cotidiano tienda a ser percibido como evidente.

Si el mundo social tiende a ser percibido como evidente y a ser captado según modalidades específicas es porque las disposiciones de los agentes son, en parte, producto de la interiorización de las estructuras del mundo social. Como las disposiciones –estructuras mentales perceptivas– tienden a ser ajustadas a la posición de los agentes en el espacio social, estos tienden a percibir el mundo como evidente y a aceptarlo más ampliamente de lo que podría imaginarse, especialmente cuando se mira la situación de los dominados desde la óptica de un agente dominante. La búsqueda de formas invariables de percepción o de construcción de la realidad social pierde de vista que esta construcción no se opera en un vacío social, sino que está sometida a coacciones estructurales; que las estructuras estructurantes, las estructuras cognitivas, son socialmente estructuradas; que tienen una génesis social; que la construcción de la realidad social no es solamente una empresa individual, sino que también es una empresa colectiva, y que cuando no se construye el espacio en que se inscribe, "no se tiene posibilidad de ver desde donde se ve la que se ve".

[10] BOURDIEU, Pierre. *Cosas Dichas*

La percepción del mundo social es un producto de una doble estructuración: por el lado objetivo, está socialmente estructurada, en el sentido de que las propiedades atribuidas a los agentes o a las instituciones, se presentan en volúmenes y combinaciones desiguales; por el lado subjetivo, está estructurada por esquemas de percepción y de apreciación –especialmente los que están inscritos en el lenguaje– que expresan el estado del poder simbólico.

Este movimiento de mutua determinación entre estructuras y representaciones, indica la necesidad de construir analíticamente el problema, considerando la investigación en dos momentos: objetivista y subjetivista. El primer momento, la ruptura objetivista con las prenociones, es un momento inevitable, necesario en la trayectoria de la investigación. Pero es necesaria una segunda ruptura con el objetivismo, que es más difícil; reintroduciendo lo que fue necesario descartar para construir la realidad objetiva; introduciendo categorías que den cuenta de la percepción del mundo social y de la construcción de las visiones del mundo, que contribuyen también a la construcción de éste.

Ésta es una propuesta dividida en dos momentos, que busca deslizarse desde una primera construcción objetivista para incorporar elementos subjetivistas que introduzcan la dimensión del movimiento a la fotografía lograda en el primer momento. Ponemos el acento en el segundo momento, cuando desembocamos la propuesta metodológica de cómo sería posible abordar esta segunda dimensión en el sistema de educación básica.

Nuestro problema se sitúa en la construcción de un modelo analítico de investigación, y a partir de él, una propuesta metodológica que permita abordar el problema de estudio. Con base en la posición adoptada, partimos de la construcción de un modelo analítico objetivista de como se recluta, forma y sitúa en el espacio social y educativo al magisterio de educación primaria; buscando destacar su origen social y el contexto político e ideológico en que su construcción como maestro ocurre.

Pero esta decisión 'voluntaria' no es tan natural como aparenta. El individuo se constituye en sujeto no por voluntad propia, sino porque se ve orillado a hacerlo. Acepta 'libremente' ser sujeto, aunque de forma relativa, porque no se constituye verdaderamente en sujeto, ni se identifica con la interpelación de la es objeto, sino que se ve involucrado, a través de sus prácticas cotidianas, dentro del mecanismo de sujeción y reconocimiento del sujeto y la aceptación de sus mandatos. En éste discurso se invita al individuo a que adopte y participe de una cierta conducta, de unas ciertas costumbres y prácticas.

De esta suerte, cambia la idea de los estructuralistas; la cual tendía a eliminar a los agentes considerándolos como sujetos y simples epifenómenos de la estructura,

que actúan conforme a un arreglo que responde a las necesidades del sujeto y a la interpelación con que fueron constituidos. En esta nueva perspectiva, los agentes no son autómatas regulados por leyes abstractas, sino que al poner en juego la acción, implican principios generados por disposiciones variables en el tiempo y en el espacio, adquiridas por la experiencia, que dan un sentido del juego que permite realizar acciones en situaciones imprevisibles para la regla.

La obediencia a la regla pasa a convertirse en estrategia en un espacio antes formado por reglas, modelos y estructuras determinantes. Pero, la estrategia no puede entenderse como una acción teleológica-racional, en el sentido de acción consciente con arreglo afines, sino como conductas orientadas a fines sin estarlo conscientemente. La acción, producto de la incorporación de necesidades objetivas, produce estrategias que no son resultado de conductas conscientes arregladas a fines explícitos, sino que están guiadas por un sentido del juego que da una apariencia racional y que no siempre tiene la razón en la base. En principio, por que nunca están dadas en la realidad en que se actúa las condiciones del cálculo racional, sino que casi siempre se las ve *a posteriori*. De esta suerte, los agentes no actúan al azar ni respondiendo a determinaciones, sino a situaciones con las que están familiarizados en sentido práctico.

BIBLIOGRAFÍA

* Bourdieu, Pierre, J. C. Passeron (1973) Los estudiantes y la cultura, Ed. Labor, Argentina.
* Bourdieu, Pierre, Chamboredon y Passeron (1993) El oficio del sociólogo, Ed. S. XXI, España, 371
—— *La reproducción.* Ed. Fontamara, México, 1998. 285
* Bourdieu, Pierre y Loïc J.D. Wacquant (1995) Respuestas por una antropología Reflexiva, Ed. Grijalbo, México, 229
* Bourdieu, Pierre (1984) Homo academicus, Les éditions de minuit, Francia, 321
—— "Los tres estados del capital cultural" en *Revista Sociológica*, no. 5, UAM – Azcapotzalco, México, 1987. 255
—— (1990) Sociología y cultura, Ed. Grijalbo – CONACULTA, México, 318
—— *Razones prácticas.* Ed. Anagrama. Barcelona 1994. 232
—— *Las reglas del arte.* Ed. Anagrama, España, 1995. 514p
—— *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto.* Ed. Taurus, España, 1998. 597p

EL CAMPO LITERARIO MEXICANO DESDE EL ENFOQUE DE BOURDIEU*

Patricia Cabrera López

Los estudios literarios, como cualquier campo disciplinario desde finales del siglo XX, afrontan el reto de proponer nuevos objetos de conocimiento. El reto aumenta en cuanto más nos aproximamos al presente, porque los actores de la literatura mexicana están vivos y actúan efectivamente, y porque existe toda una axiología con sus correspondientes cánones. La palabra canon, inclusive, se ha vuelto clave imprescindible desde los años noventa del siglo pasado. En esa medida abordar la historia de la cultura mexicana de la segunda mitad del siglo XX parece delicado, circula una norma sobreentendida o implícita de aceptar la lógica del proceso cultural que condujo a la entronización del canon. A pesar de ello, los ángulos o las aristas, los dominios y las temáticas que ofrece la literatura mexicana ,a quienes deseen leer en ella la historia de la cultura, constituyen un desafío válido que vale la pena afrontar. En este horizonte el pensamiento de Pierre Bourdieu abre un repertorio de interrogantes, es una provocación para aventurarse, para explorar con una mirada diferente la literatura mexicana. Existen razones objetivas para intentarlo.

* Este artículo contiene ideas y transcripciones del capítulo "I. A propósito de los conceptos básicos" de mi libro en preparación *Una inquietud de amanecer*.

En la segunda mitad del siglo XX mexicano asistimos a una eclosión de variadas tendencias literarias, a una explosión demográfica de escritores, así como a una suerte de carrera entre los estudiosos por constituir valores o cánones, por etiquetar tendencias o grupos. Tanto fue así que en el siglo XX los estudios literarios hicieron aportaciones sustanciosas a la historia de la cultura. Un ejemplo: el corpus "novela de la revolución mexicana". A pesar del manejo ideológico que los primeros críticos hicieron de este objeto de estudio, la profundización en su conocimiento a través de 40 años de la novelística mexicana del siglo XX ha contribuido a entenderme jor en qué medida una preocupación ideológica permeó las tendencias literarias mexicanas de los años veinte a los años sesenta. También contribuyó a valorar las rupturas cualitativas de la literatura local que sobrevinieron después, y a comprender las diferencias inreconciliables entre grupos (por ejemplo, los Contemporáneos y los estridentistas). Otro ejemplo: la etiqueta "literatura de la onda" evidenció cómo la influencia de la crítica literaria y las expectativas de los lectores pudieron imponerse sobre las ideas que de su propio quehacer tenían los escritores etiquetados. La revisión de la literatura mexicana colonial y de la del siglo XIX es otra aportación notable que sigue dando frutos. Por último, desde finales del siglo XX las investigadoras de la narrativa escrita por mujeres en este siglo formularon un nuevo objeto, la perspectiva femenina y su incidencia en la escritura y en la invención de mundo. También se desarrolló una nueva rama: la de diccionarios.

Empero, concomitantemente al desarrollo de estas modalidades de los estudios literarios (modalidades que han florecido en el ámbito académico), continuaron las prácticas de agrupamientos, liderazgos y de orientación de la crítica literaria comunes desde antes de la segunda mitad del siglo XX. Es decir, continuó el corporativismo en torno de grupos y autores poderosos. Adyacentemente, las publicaciones periódicas (fueran revistas o suplementos o secciones) siguieron siendo, y lo son todavía, el testimonio más importante de la existencia de grupos de diversos niveles y tendencias.

Así pues, al cotejar las temáticas de los estudios literarios con el panorama de la literatura que se aprecia en las publicaciones periódicas o, simplemente, en los diccionarios, se advierten vacíos u omisiones simultáneamente a la saturación de ciertos dominios. Parece que el esfuerzo cultural de tantos grupos y sus correspondientes posiciones estuvieran condenados al olvido o carecieran de una trascendencia mínima.

Por supuesto, a la luz de una epistemología de los estudios literarios basada en el cultivo de los cánones, la situación que acabo de mencionar podría resultar normal. Al fin y al cabo las historias del arte y la literatura de Occidente solamente se han ocupado de los cánones universales.

Pero la literatura no se agota en las nóminas (o nomenclaturas), sino abarca los procesos colaterales con los cuales se articula. Entre ésos destacan el papel de la crítica literaria en México, las casas editoriales, las políticas estatales de cultura, los grupos, las publicaciones periódicas, los premios, las coyunturas. De hecho se entrecruzan formando redes. Las publicaciones —bajo la forma de libros o de colaboraciones en revistas o periódicos— son la 'punta del iceberg' de redes subyacentes de posiciones político-culturales y sus respectivos proyectos, cuyos elementos interactúan desde diversas posiciones y niveles de poder. Por esta razón el concepto de campo literario que desarrolló Bourdieu en *Las reglas del arte,* así como las categorías adyacentes (heterogeneidad, legitimidad, autonomía, interacción) iluminan el sentido que tienen aquellos procesos para la literatura.

Ahora bien, al estudiar estos procesos el gran reto es la problematización. No sería pertinente, creo, *descubrir el hilo negro*, o sea reiterar lo que se denomina simplistamente como 'mafias', 'caudillos', 'caciques', 'conectes'. La tentación es grande en la medida en que resulta indiscutible que las prácticas cotidianas en el campo literario pueden parecerse a los hábitos de la clase política mexicana.

Ante ese panorama, los conceptos de Bourdieu permiten formular hipótesis más complejas y generadoras de conocimiento para entender la lógica de las diferentes tendencias literarias y las ideas estético-literarias dominantes; inclusive, la argumentación de los críticos para caracterizar la calidad.

El campo literario

El concepto de campo literario y otras categorías asociadas, propuestos por Bourdieu para definir un ámbito en las sociedades modernas, configurado *simbólicamente* como un orden independiente, cuyos objetos circulan con una autonomía desconocida en otras épocas[1], es la guía teórica principal. La característica de un campo es ser una estructura de relaciones objetivas y de interacción, así como de composición heterogénea, con una gran conciencia de su autonomía[2]. Un subespacio social, precisó Bourdieu en su teleconferencia de junio de 1999 que se difundió aquí en México.

Los agentes más activos del campo literario realizan sus aspiraciones e interactúan en torno de una entidad cultural y estética a la vez que ilusoria: la

[1] CANCLINI en Bourdieu. 1990. Pp. 17-18

[2] BOURDIEU. 1995. Pp. 28, 327

literatura. *Creer* en este universo modelado con la fuerza intangible pero inagotable de las palabras; reconocer sus conceptos y valores estéticos respaldados social e históricamente, así como el valor simbólico de sus productos y de sus modos típicos de circulación, y hacer de la escritura una acción cultural consciente de sí y de sus intenciones generan una suerte de *complicidad* entre los integrantes del campo literario. Y ello *sin detrimento de sus antagonismos* o del carácter alternativo de los proyectos individuales o grupales. Esa creencia los obliga a aceptar ciertas normas de expresión, canales de difusión y contextos de circulación. Así pues, quien ignorase o despreciara las normas se autoexcluiría del campo literario.

Aquí se vuelve necesaria una aclaración. Desde finales del siglo pasado se ha venido proclamando la emergencia de la "contracultura" o del arte 'alternativo', los cuales incluyen manifestaciones literarias. Sin embargo, he observado que grupos y autores que se ubican en tal posición no se alejan totalmente de las modalidades tradicionales de la literatura tales como libros, revistas, casas editoriales, géneros narrativos. A fin de cuentas lo alternativo no significa el rechazo total a hacer carrera literaria, ni la negativa de entrarle al "gran mercado" [Rogelio Villarreal entrevistado por Díaz Millán 2000: 27].

Volviendo al campo literario, al analizar su génesis en la Francia del siglo XIX Bourdieu concluyó que aquél se consolida en un proceso interdependiente con la autonomía. La duración del proceso depende de la historia nacional. Así, una vez lograda la autonomía, la consolidación del campo literario favorece que sus agentes se den sus propias reglas de producción artística, sin subordinarlas a los campos económico o político. Tales reglas no están escritas, pero se advierten en el intervalo que separa las proscripciones y las libertades para que la escritura sea considerada 'literaria'.

El concepto de campo literario puede iluminar el conocimiento de la literatura mexicana de la segunda mitad del siglo XX, a condición de registrarse empírica y documentalmente la especificidad geohistórica y cultural de aquélla. Uno de sus rasgos específicos ha sido, y tal vez lo será todavía por largo tiempo, la hegemonía y el poder indiscutibles de instituciones y grupos radicados en el Distrito Federal. Otro rasgo, que aquí no se trata —aunque día con día se volverá más insoslayable su problematización—, es la dificultad de delimitar las fronteras entre literatura y periodismo. La dificultad se debe al trasiego discursivo del periodismo a la literatura, en virtud del cual establecer linderos podría resultar contraproducente y discutible.

Por otra parte, el concepto de campo literario tiene una ventaja metodológica.

Es una mediación entre, por un lado, los problemas sociales, los momentos históricos, el origen social o la ideología política de los escritores y, por el otro, su obra. La mediación evita explicar la actuación de los escritores y su literatura como resultado mecánico (el famoso 'reflejo') de aquellos factores. Resulta más enriquecedor para el conocimiento de la literatura indagar cuáles posiciones se mostraron o no sensibles a aquellos factores, y el eco hallado entre editores y críticos. O bien investigar si fueron estos agentes (especialmente las casas editoriales) los que *tiraron línea* para explotar ciertas estéticas y no otras.

Fuera del campo literario, los escritores mexicanos con frecuencia han compartido posiciones críticas (llamémoslas progresistas) frente a cuestiones generales de política social o económica, nacional o internacional. Pero dentro de aquél las coincidencias no han ocurrido de modo automático. Por ser el campo literario el espacio donde actúan los agentes determinantes para el concepto de literatura que se difunde socialmente, es ahí donde ha cobrado sentido político el posicionamiento de los escritores mexicanos y su concurrencia por alcanzar y mantener la hegemonía —cuando ha sido el caso—, o por afirmar su disidencia. En el subespacio social propio de los escritores, los vínculos con las institnciones culturales del estado, el poder político o los grupos privados poderosos han tenido más valor estratégico para la legitimación que la afinidad ideológico-política, por ejemplo. Y ello a pesar de reivindicarse la autonomía del arte.

Cómo entender la autonomía

La autonomía, según Bourdieu, consiste en el rechazo de la intromisión de los poderes externos —sean políticos o económicos— en el mundo del arte. Su carácter es *relativo*, no absoluto, y concierne al *plano estético*, por cuanto los artistas y escritores asumen sus decisiones en materia de creación con criterios estéticos, enfocando su interés a la representación, no a la cosa representada. Por lo mismo, la autonomía también ampara ideologías acerca de la escritura —u otras artes—, que conciben ésta como un acto de creación absolutamente individual, por la privacidad que exige, y autorreferencial (la palabra *per se*). Es decir, en nombre de la autonomía se postula la independencia del quehacer artístico respecto de las condiciones que rodean su práctica.

Ahora bien, el grado de autonomía en el campo literario está determinado por el reconocimiento social del papel del artista. Este reconocimiento le otorga el derecho de rechazar cualquier jerarquía oficial (la Academia u otra institución

que pretenda arrogarse un proyecto rector), las estéticas partidistas o de instituciones oficiales, los preceptos o la satisfacción de las expectativas de los lectores. En tal tenor es preferible tener pocos lectores, pero de cierta calidad cultural —que perciban la literatura como un arte—, a someterse a los dictados de editores y medios. Así pues, los subgéneros narrativos o versificados difundidos por la industria de los medios no son arte, porque no se producen en condiciones de autonomía estética. Por lo menos así lo piensan los artistas. La desventaja es que para algunos escritores los resultados de la autonomía pueden ser adversos: cuanto mayor es aquélla, tanto más se alarga el intervalo para que sus obras sean reconocidas por el público[3].

Los estudiosos argentinos Carlos Altamirano y Beatriz Sarlo fueron los primeros latinoamericanos en estimar la pertinencia de estudiar la literatura del subcontinente sobre la base de los conceptos de Bourdieu. Observaron que en Latinoamérica hay intelectuales y escritores de diferentes categorías y rangos; instituciones que legitiman y consagran, y funcionan los mecanismos del mercado como impulsores principales de la circulación de los productos culturales[4].

No obstante, opinan que la autonomía es la característica que presenta más problemas al empleo del concepto de campo en el estudio de la cultura moderna en Latinoamérica. Argumentan con dos razones: en el subcontinente la secularización y la estabilidad de las instituciones liberal-democráticas, sobre la base de una economía capitalista, son distintas —y desfasadas— de los fenómenos similares en las metrópolis europeas. Además, en Francia la autonomía es (o fue) correlativa a la configuración de la cultura fundada en parámetros nacionales. (Al estudiar la génesis del campo literario en la Francia del siglo XIX, Bourdieu estimó que la idea de autonomía fue la respuesta a las presiones comerciales sobre el arte, y se vio apoyada por el reconocimiento social, acumulado a través de generaciones, a la figura del artista y su independencia.)

Altamirano y Sarlo (1983: 85 y ss.) destacan, además, una diferencia importante respecto del modelo metropolitano. Para Latinoamérica los paradigmas estéticos en general proceden de aquellas metrópolis o de Estados Unidos. Y el dominio de esos paradigmas, aunado al reconocimiento en el extranjero de los autores locales, llega a ser —en ciertos casos— la palanca para que algunos se vuelvan cánones.

[3] BOURDIEU. 1995. Pág. 129.

[4] ALTAMIRANO y SARLO. 1983. Pág 78 y ss.).

Ciertamente, las reservas de Altamirano y Sarlo no son infundadas.

Sin embargo, en lo concerniente a México hay que atender los cambios evidentes desde la segunda mitad del siglo XX. Es verdad que la participación de los escritores en la construcción de instituciones estatales, primero, y después en cargos directivos de la administración pública fue una práctica frecuente, inclusive hasta los dos primeros tercios de ese siglo. Pero en los años sesenta ya habían empezado a perder fuerza el nacionalismo en las artes plásticas y la preservación de los valores tradicionales en la literatura (A. Villegas 1993: 203-204).

Además, desde los años cincuenta las becas del Centro Mexicano de Escritores (CME), con financiamiento privado de Estados Unidos, venían constituyendo un mecenazgo independiente del estado, y por ello fueron factores para legitimar nuevas generaciones de escritores y favorecer la autonomía del campo literario. (En los inicios del siglo XXI el CME ya no es la fuente principal de becas, pero es innegable que los apoyos de fundaciones estadounidenses han seguido siendo muy estimados por los intelectuales mexicanos, en la medida en que coadyuvaron a su independencia del estado, y han sido fuente y resultado de la legitimidad. La beca Guggegeim es el ejemplo clásico.)

En cuanto a los apoyos estatales a la creación, vale aclarar que, como resultado del movimiento estudiantil de 1968, en los años setenta se refuncionalizaron abandonando cualquier estética definida. Desde entonces se han venido otorgando por medio de concursos de selección, y bajo la forma de becas o premios, subsidios a publicaciones o publicidad. Por supuesto, aunque las instituciones no hayan pregonado una línea artística predeterminada, el análisis de las publicaciones favorecidas permitiría inferir el código estético que se ha actualizado y las modalidades de crítica política tolerables.

Empero, esa política estatal no ha sido del todo condenable, pues dada la peculiar formación cultural predominante en Latinoamérica (analfabetismo, profundas diferencias culturales entre clases y grupos, imperio de los medios electrónicos sobre cualquier otra forma de comunicación...) si se abandonara la literatura a las leyes del mercado, su existencia sería precaria, y el origen de clase habría sido más determinante para abrazar la carrera de escritor. Por ello en comparación con otros estados latinoamericanos, el mexicano apareció en el siglo XX como un patrocinador de la cultura.

Por lo anterior resulta simplista creer que la autonomía estética se vio rota por la política cultural del estado mexicano inclusive en los últimos 30 años del siglo XX. Más bien se debe observar que, para operar, los agentes estatales han establecido instituciones consagratorias (el Colegio Nacional, la Academia Mexicana de la Lengua, premios nacionales...) y nexos con ciertos grupos o entidades privadas —generalmente nucleados por figuras con autoridad—. Con frecuencia tales figuras han sido hegemónicas y consagradas por las instituciones, y sus grupos, usufructuarios de un espacio de poder en el campo literario. Merced a esa conexión, quienes han integrado esos grupos o les han sido afines —frecuentemente, escritores también—, han ocupado cargos de mando en las instituciones estatales; o trabajado para éstas como dictaminadores, asesores, consejeros o maestros, o sido becarios. Claro que de un sexenio presidencial a otro han ocurrido cambios (a veces radicales) de los grupos en quienes los gobiernos depositan la administración cultural. Así los responsables en turno han participado o influido en la toma de decisiones prácticas, favorables o no, hacia las diferentes posiciones, y contribuido al discurso oficial de la cultura. En esa misma línea han promovido valores literarios y controlado mecanismos de legitimación artística.

En resumen, al confiar las decisiones particulares a especialistas —posicionados en diversas instituciones, mas no necesariamente pertenecientes a un solo grupo—, el estado mexicano se ha convertido en un protector importante de la autonomía del campo literario, reconociendo la existencia de éste. Es decir, ha ejercido su política cultural sin intervenir por vía directa en el ámbito estético. Por ello la descalificación o la tolerancia de cierta literatura en los últimos 30 años del siglo XX no es atribuible al estado mexicano en abstracto (o al Poder, como suelen escribir algunos), sino a los grupos usufructuarios de las instituciones culturales.

Solamente quienes llegan a firmar panegíricos o panfletos cuya finalidad sea, primordialmente, hacer la exégesis de quien los paga y su ideología pueden ser acusados de heteronomía. Pero aquellos son los casos más burdos.

En cuanto a la ideología autonomista, he observado que México se la esgrime para patentizar la independencia respecto del estado, no así respecto de las instituciones privadas, como si éstas carecieran de intereses estratégicos de tipo estético o político.

La relatividad de la autonomía permite comprender por qué los escritores mexicanos se relacionan con otros campos de la sociedad. Por ejemplo, el contacto con los campos político o económico de México ha sido útil para todas las partes en la medida en que reditúa *prestigio* a los agentes de los campos político o económico, y capital real a los del campo literario. Por supuesto,

han sido las posiciones más poderosas de la economía y la política quienes han establecido las reglas de la relación, al seleccionar exclusivamente *las posiciones más autorizadas o poderosas* de la literatura. A cambio, los escritores favorecidos han evitado las confrontaciones ideológicas con sus patrocinadores. El financiamiento público o privado a algunas iniciativas culturales y la participación de ciertos escritores en la televisión privada pueden apreciarse como resultado del contacto entre los campos literario y económico.

De otra índole ha sido el contacto con el campo social, en la medida en que ha aportado a la literatura un universo referencial vivo y diversificado, el cual ha llegado a incidir en la materia compositiva y la hibridez de los géneros. Algunos de éstos, oscilantes entre el periodismo y la literatura como la crónica y el reportaje —refuncionalizados, a su vez, en la novela—, invitan a matizar la noción de autonomía expuesta antes, por cuanto han satisfecho las expectativas de lectores cultos, sin ser esteticistas ni someterse a los parámetros de la comercialización.

Retomando el segundo argumento de Altamirano y Sarlo, el de la preeminencia de los paradigmas externos y/o la consagración más allá de las fronteras, hay que recordar su carácter constitutivo —de origen histórico— de la cultura latinoamericana. El occidentalocentrismo ha sido componente básico de aquélla, uno de sus salvoconductos para el acceso a la universalidad y la modernidad. En consecuencia, para Latinoamérica sería inverosímil la indiferencia a las modas o los iconos de las metrópolis, o al reconocimiento en éstas. Aun así la fuerza de ese factor no opera de manera automática, pues depende —una vez más— de las mediaciones locales, sean éstas los grupos poderosos, las instituciones oficiales o las estrategias de las casas de edición transnacionales.

Con toda razón, en su teleconferencia de 1999 Bourdieu afirmó que ciertos campos culturales nacionales están sometidos a una doble dominación: el poder simbólico que ejercen los detentores locales del capital simbólico y el imperialismo simbólico de las metrópolis.

Por lo anterior negar la autonomía y, por ende, la existencia del campo literario en México equivaldría a simplificar la complejidad de nuestra sociedad.

No está de sobra insistir en que la autonomía es de orden estético, pero también es una formulación ideológica para conjurar la sospecha de que los empleos que ejercen los escritores condicionan o limitan su literatura. En México, todos lo sabemos, muy pocos escritores han podido mantenerse únicamente de sus regalías. Salvo contados casos, al igual que muchos de sus homólogos de otros países, los narradores se han empleado en la docencia local, la investigación académica, el periodismo, la edición o el guionismo para la industria editorial (impresa o electrónica), o en la función pública como diplomáticos o directores de instituciones culturales, entre otros. Algunos han servido —sin

estampar su firma— como plumíferos al servicio de políticos poderosos. En los extremos, mientras unos han argüido que la imposibilidad de vivir de las regalías los obligó a *subsidiar* su faceta artística, otros —los vinculados con el aparato gubernamental— se han arrogado la patente para ejercer la diplomacia por el hecho de ser escritores, amparados en el hábito de los intelectuales latinoamericanos decimonónicos.

(Recordemos que Ángel Rama sugirió, en *La ciudad letrada,* que la intelectualidad latinoamericana nació al amparo del estado. Se trata de una relación con el poder político que se gestó desde la Colonia y ha pervivido a pesar de la secularización. En sentido diferente, Carlos Fuentes (2000) elogió la "generosidad" del estado mexicano, en la primera mitad del siglo XX, por haber empleado a escritores como diplomáticos o funcionarios culturales. Según él, semejante política había sido equiparable al mecenazgo en la Florencia renacentista, y formó parte de la empresa de construcción de la cultura nacional, impulsada con la ideología de la revolución mexicana. Al margen de las explicaciones de Fuentes, es innegable que del susodicho mecenazgo resultó una especie de simbiosis entre el desarrollo de ciertos grupos intelectuales y el Partido Revolucionario Institucional (PRI), que gobernó a México en nombre de la revolución de 1910. La prueba la aportó nada menos que el historiador de la literatura, exfuncionario cultural y académico universitario José Luis Martínez. Él denominó, sin intención peyorativa, "caciques" a Alfonso Reyes y Octavio Paz[5] ¡La base del poder del PRI ha sido el caciquismo!.

Volviendo al asunto de la variada gama de empleos que han venido ocupando los escritores mexicanos desde los años setenta del siglo XX, es justo señalar que algunos de esos empleos no implican subordinación al poder político o económico, pero otros sí.

Finalmente es indiscutible el papel que han desempeñado las casas editoriales privadas en la mayor o menor relatividad de la autonomía, por cuanto exhiben posiciones claras al seleccionar ciertos autores y temas, y descartar otros, y mantienen nexos —directos o no— con grupos culturales y críticos.

[5] MARTÍNEZ 1999. Pp. 28-29.

Otra característica del campo literario es su heterogeneidad

Ésta se expresa en la multiplicidad empírica de posiciones y en la producción narrativa. Además, la heterogeneidad pone en entredicho uno de los lugares más comunes de cierto periodismo: asegurar que 'la cultura en México' es sinónimo de un nombre o de una nómina con autoridad y poder.

La idea de la literatura como 'institución' fue descartada por Bourdieu (1995: 342n-343n) por su connotación de rigidez y regulación de la actividad literaria. El empleo de la palabra institución insinúa codificación clara del oficio de escribir, permanencia temporal suficiente para consolidarse y espacios concretos de asentamiento, lo cual se opone a la diversidad de posiciones literarias, y a la percepción de que las fronteras de la literatura cambian a través del tiempo y de la recepción sociocultural.

Aceptar la literatura como una institución significaría excluir a escritores que son omitidos por críticos y editoriales influyentes o no publican en instituciones editoriales. E imponer el concepto de institución a todo tipo de posiciones en el campo no es adecuado para editoriales y grupos sostenidos con formas solidarias de asociación y cooperación económica, que no producen el nivel de utilidades necesario para la lógica del mercado. En todo caso, es innegable que la manera como los 'mecanismos de regulación institucionales' afectan, en forma positiva o negativa, ciertas posiciones se evidencia, por ejemplo, en los resultados de los concursos o en la categoría y la influencia de la editorial que publica cada libro, sea privada o del estado. Probablemente quienes conciben la literatura como una institución, confundan la primera con el conjunto de autores que han alcanzado respaldos institucionales. Por ende excluyen las posiciones más débiles del campo literario.

En cuanto a las posiciones, éstas se han constituido en torno de la selección de géneros o subgéneros, estilos, temas o tendencias de composición; de doctrinas estéticas; de publicaciones periódicas o editoriales, de asociaciones con diferente grado (o nulo) de institucionalidad o de lugares de reunión, de afinidad de género. Inclusive en torno de un autor con poder y autoridad extraordinarios. Por eso ubicarse en una posición puede ser interpretado como una *toma de posición,* aunque las motivaciones de ésta no sean únicamente literarias. En consecuencia, Bourdieu insistió en que para el conocimiento de una obra literaria no basta la lectura de los textos, es imprescindible ubicar la posición del escritor dentro del campo literario.

Los escritores se ubican en posiciones cuya identidad se define por el contraste entre ellas (de antagonismo, subordinación o complementariedad). Y la formulación de las posiciones depende del ángulo que el investigador observe: géneros o subgéneros, estilos, publicaciones periódicas, casas editoriales, asociaciones

formales, tomas de posición coyunturales, códigos culturales compartidos, y en México hasta las librerías distribuidoras.

Como se había asentado, entre las distintas posiciones median relaciones objetivas de antagonismo, subordinación o complementariedad en grados diferentes. Ello permite organizar las posiciones en subcampos. Uno de los ejes para la formación de subcampos es la oposición entre ortodoxia y herejía, frecuentemente concretada a lo largo de la historia de Occidente, en polémicas o debates sobre 'el arte por el arte', la 'autorreferencialidad del lenguaje', el 'arte social', las vanguardias y diversos 'ismos'. En esas condiciones la literatura impugnadora de las injusticias sociales ha coincidido con una posición débil o subalterna dentro del campo literario. Y también ha sido frecuente —salvo algunas excepciones correlacionadas con momentos históricos de cambios estructurales importantes—que la disposición o talento se vea potenciada por la pertenencia a un estrato social desahogado, con abolengo familiar de cultura (lecturas, escuelas, idiomas, viajes)[6].

En México, a lo largo del siglo XX se explicitaron y confrontaron posiciones, con diferentes índices de participación de intelectuales y escritores. Los momentos de clímax fueron las polémicas, que resisten lecturas multidisciplinarias merced a la índole variada de los argumentos confrontados (ideológico-culturales, ideológico-políticos, ideológico-literarios, morales). De modo que constituyen situaciones privilegiadas para conocer los razonamientos objetivos de unas y otras posiciones, inferir las razones del lugar que ocupan en el campo literario, ubicar a sus signatarios dentro de la red de posiciones, identificar sus relaciones con otros grupos y ponderar la consistencia de sus proyectos.

Otro camino para discernir las posiciones es vincularlas con las tendencias literarias y las firmas editoriales, toda vez que basta conocer la o las editoriales que han publicado la obra de un escritor para deducir las posiciones de él y su ámbito de difusión. Sin embargo, la posición de una editorial en materia de estética puede cambiar de acuerdo con las coyunturas; por tanto, aun las líneas más rígidas pueden romperse.

Para el conocimiento de las posiciones en literatura es importante el estudio de los grupos, en la medida en que éstos propician la reflexión y —en algunos casos— proponen alternativas culturales a otros grupos. Pero la agrupación no se sustenta en una profesión de fe, sino en una coincidencia general y hasta *coyuntural*, lo que vuelve aleatoria su consistencia.

En el plano metodológico la organización de las posiciones en el campo literario mexicano, sobre la base de los grupos identificables, exige perspicacia

[6] BOURDIEU. 1995. Pág 135

y flexibilidad para admitir la relatividad y la provisionalidad de las posiciones. Por ejemplo, es fácil discernir la posición de grupos sustentados en un alto grado de institucionalidad; es decir, un aparato estable y duradero (una revista, un suplemento, una editorial, una escuela o un taller), y/o apoyados por autores consagrados. Los individuos que inician su carrera a partir de su pertenencia a tales grupos conservan, por lo menos, algunas características de éstos.

En sentido opuesto, la promoción de la fórmula autor-obra minimiza la pertenencia de los escritores a una posición de carácter grupal. Otra dificultad para discernir posiciones colectivas es que las agrupaciones continuamente se desagregan, sea porque el proyecto que las originó llega a su final, o porque los escritores las abandonan, movidos por sus intereses de legitimación individual, o a causa de ser cooptados por agentes en mejores posiciones.

Por todo lo anterior el acotamiento de una posición, que realice el investigador con la mira de construir conocimiento nuevo, debe sortear la tentación de formular sistemas de posiciones fijas.

La interacción

La categoría de interacción complementa el concepto de campo literario, pues permite comprender el movimiento de las diversas posiciones en la vida literaria, ya que el campo no se constituye a partir de un criterio estadístico —el censo de la población dedicada a la literatura—, sino de la interacción de sus componentes. Coloquialmente la interacción significa la ejecución de actos propios como respuesta a los actos ajenos, y viceversa. Pero lo más importante de la interacción es la estrategia subyacente que orienta los actos de unos a fin de que los otros *perciban las diferencias* sociales o culturales de los primeros.[7]

Interactuar dentro del campo literario, de preferencia con las instituciones, sean privadas, públicas o simbólicas, es uno de los mayores retos para quien desee dedicarse a la literatura. Y hacerlo con un proyecto alternativo exige, además, lograr que las instituciones acepten la diferencia. Así se puede comprender la existencia, efímera en lo individual pero recurrente en lo general, de pequeñas editoriales y revistas. Su objetivo no es producir utilidades, sino interpelar a los otros integrantes del campo literario desde una tribuna o posición determinada; ganar un espacio y una identidad distinta de la de otros grupos.

La eficacia de la interacción se relaciona con los espacios y los canales

[7] BOURDIEU. 1996. Pp. 130-132

propios del campo literario donde circulan los *mensajes*, el cumplimiento de ciertos rituales, y las diferencias de poderío y autoridad con las otras posiciones. El papel de la crítica literaria ilustra una de las formas de la interacción.

La crítica literaria

El discurso de la crítica literaria se sustentó en la Modernidad, arrogándose facultades para orientar la lectura y determinar los valores durante el proceso de autonomización del campo literario, mientras las instituciones monárquicas como la academia y el mecenazgo declinaban. Al margen del sistema escolar y de formas autoritarias de control estatal, la crítica puede reasumir las funciones preceptivas de la academia, pero carece, al menos legalmente, del carácter institucional de la academia (Bourdieu 1995: 88).

Si bien en México el funcionamiento de la crítica literaria no se ciñe paso a paso al parámetro clásico, por las obvias diferencias históricas, es innegable que existe crítica literaria desde el siglo XIX.

José Luis Martínez escribió que la función de la crítica literaria era la de depurar y seleccionar aquello que entraría a la historia de la literatura. Esto supone la existencia de un cuerpo de especialistas con capacidad de influir en la valoración estética y, por ende, con cierto reconocimiento institucional.

En realidad es más pertinente hablar de críticos, en plural, y ubicarlos también en las diferentes posiciones. Los críticos literarios más privilegiados se vinculan con instituciones estatales o privadas, no solamente para hacer propaganda de las tendencias prohijadas por las editoriales, sino también a través de las funciones de dictaminadores o editores. Dichas tareas a su vez influyen en la publicación y/o el otorgamiento de premios o becas.

Así pues, al enlazarse la crítica con otras formas de interacción, en una especie de cadena de reacciones no exentas del azar, podría contribuir a la legitimación de un escritor. Para evitar que esto suceda indiscriminadamente la función selectiva de algunos críticos consiste en el silencio o la omisión absoluta (el *ninguneo*), lo que puede significar la exclusión de ciertos escritores de las nóminas literarias. Cuanto mayor sea la influencia de un crítico o de la publicación que lo respalda, tanto más aquél controlará el otorgamiento de sus comentarios. En esas condiciones el silencio reduce la interacción dentro del campo literario y contribuye

al aislamiento parcial de las posiciones débiles. Éstas quedan excluidas de un diálogo que tal vez les permitiría retroalimentar sus concepciones estéticas. El corolario es una difusión prácticamente nula para algunos escritores —a veces fuera de los circuitos cultural-comerciales más importantes—, que constituye una desventaja adicional.

Se debe aclarar, sin embargo, que la influencia de los críticos no se correlaciona mecánicamente con un número alto de lectores, ya que en la lógica de la autonomía artística tener muchos lectores no es determinante para la legitimación *artística* de un escritor. La crítica, más bien, sirve de vehículo a los pronunciamientos de diversas posiciones del campo literario. A través de la crítica un escritor recibe mensajes de posiciones afines o contrarias; tanto más cuando otros narradores o poetas ejercen la crítica.

A fin de cuentas lo que está en juego, en los mecanismos de la interacción —como la crítica— y en la defensa de la autonomía, es lograr la legitimidad artística y el capital simbólico que resulte de ella.

La legitimidad artística

Esta legitimidad es un atributo derivado del *reconocimiento social* indiscutible del carácter literario, otorgado por consenso sobre la base de reconocimientos institucionales previos, aunque no sean de tipo oficial. La legitimidad es el verdadero galardón, la suprema retribución que sirve para diferenciar y jerarquizar individuos y grupos. Y también es el envite apostado por las instituciones culturales en ese juego de azar que puede ser la interacción. De ahí que la competencia entre intelectuales o escritores sea motivada, primordialmente, por lograr la legitimidad que se desprende de ser publicado por casas editoriales de primer nivel, o al menos de ser apoyado por las entidades oficiales de la cultura.

En el campo literario alcanzar la legitimidad propicia la adhesión de varias posiciones, y puede coadyuvar a que un autor devenga autoridad literaria y se consagre. Para ello es indispensable la intervención de las instituciones. Tanto es así que ni siquiera las posiciones más contraculturales rechazarían —sin someterse a la censura, por congruencia— la oferta de que una institución editorial publicara su obra. Emerger en una posición débil no significa resignarse

a permanecer para siempre ahí; hasta podría basarse en el cálculo de hacerse notar por la reivindicación de una identidad contestataria, para después alcanzar el reconocimiento por parte de las posiciones dominantes.

En las sociedades occidentales los mecanismos de legitimación concitan agentes con autoridad y/o poderosos, y quienes se vuelven canon es porque alcanzaron el grado más alto de legitimidad. En México esos mecanismos se concretan en la publicación por editoriales de primer nivel, apoyo de críticos influyentes, reconocimientos internacionales o premios. Esto explica por qué los diccionarios de escritores registran más autores que los incluidos en las nóminas de las historias o antologías de la literatura mexicana. Los últimos gozarían de más legitimidad que los primeros. Sin embargo, en el interior del campo literario interactúan todos.

El resultado más importante de la legitimidad artística es la producción y reproducción de un capital simbólico (el poder del nombre) que reditúa ventajas en la negociación con editores, participaciones frecuentes en las más apreciadas actividades del campo literario, y autoridad e influencia no sólo dentro de aquél, sino también afuera. Como lo escribió Bourdieu: "La única acumulación legítima [...] consiste en hacerse un nombre [...] conocido y reconocido, capital de consagración que implica un poder de consagrar objetos (es el efecto de marca o de firma) [...] y de sacar los beneficios correspondientes [...]"[8].

Para concluir esta glosa de los conceptos de Bourdieu y de su pertinencia para sistematizar acontecimientos y fenómenos discontinuos, e interpretar las condiciones de la literatura en el México de la segunda mitad del siglo XX, quiero recordar una característica de las políticas culturales de algunas naciones latinoamericanas. Los modelos de organización intelectual y artística generados en las metrópolis occidentales han sido paradigmas cuya imitación se ve como método para tener acceso a la modernidad. Baste un ejemplo, las "casas de cultura" creadas en México con los años setenta. Éstas fueron un proyecto puesto en marcha por André Malraux en la Francia de los años cincuenta. El desfase histórico de los hechos en uno y otro país dependió, en gran medida, de las historias nacionales respectivas. La época en que los intelectuales y escritores en Francia conquistaron la autonomía fue, según el análisis de Bourdieu, la segunda mitad del siglo XIX. En México la época en que se consolidó

[8] BOURDIEU. 1995. Pág. 224

el campo literario fueron los años sesenta del siglo XX, según mi hipótesis. (Desde luego que los hábitos de las instituciones culturales mexicanas, al prohijar el culto o la fetichización de autores vivos, hicieron que durante el siglo XX perviviera una suerte de provincialismo decimonónico.)

También advierto otros rasgos exclusivos del campo literario mexicano a finales del siglo XX. Uno de ellos fue la indiscutible hegemonía, es decir, la autoridad y la capacidad de dirección de la posición encabezada por Octavio Paz. También su poder. Ninguna investigación podría dejar de mencionarlo. Aunque el dominio de estudio no fuera el grupo de Paz o él mismo, a la luz de la categoría de interacción sería imprescindible conocer sus postulados. Las posiciones más polarizadas del campo literario mexicano se ubicaron en función de acercarse o alejarse de Paz, de identificarse con sus ideas o demarcarse de ellas. Con él dialogaron, así haya sido de modo alusivo y sordo, todos los agentes de la literatura mexicana.

Al examinar proyectos cultural-literarios alternativos (porque politizados a la izquierda), observé que a partir de la fundación de *Plural*, Paz se convirtió eficazmente en un "faro" (categoría de Altamirano y Sarlo para clasificar a escritores de gran autoridad e influencia) para el campo literario mexicano. Pero reconocerle esta calidad no significa creer que Paz sea el único dominio válido de estudio.

Finalmente, acepto que la autonomía, como ha sido expuesta aquí, y los mecanismos de interacción y legitimación se transformarían, si al avanzar el siglo XXI sobrevinieran cambios drásticos. Algunos escenarios hipotéticos: cambios en la política cultural del estado mexicano en relación con el centralismo del Distrito Federal y con los grupos hegemónicos de finales del siglo XX; inclinación definitiva de los grupos poderosos por un concepto cultural manejado con la lógica de la empresa privada (explotando el prestigio de individuos consagrados).

Estos escenarios se sumarían a hechos que comenzaron desde finales del siglo XX. Algunos hechos importantes son la transnacionalización de las firmas editoriales, a veces a través de la fusión con casas editoriales locales, y la absorción creciente de intelectuales y literatos por los medios. Todo ello, sin duda, obligaría a acotar el concepto de campo literario y de autonomía, ya que los narradores podrían

subsumir sus proyectos estéticos bajo las condiciones impuestas por editores y medios.

A partir de investigaciones empíricas constantes y rigurosas, podríamos hasta formular categorías congruentes con la hibridez (la categoría propuesta por Néstor García Canclini) y las aspiraciones a la universalidad que nos caracterizan.

Aunque Bourdieu desapareció físicamente, sus aportes de índole teórica y sus investigaciones nos estimulan a explorar nuevos derroteros del conocimiento. En la multicitada teleconferencia de 1999, recuerdo que él exhortó a asumir la crítica de la cultura nacional como un deber político y científico, a articular la teoría con la investigación empírica, y a problematizar la tríada cultura-estado-política. Leí aquel exhorto como una orientación para participar políticamente en mi propio ámbito, que es el académico.

BIBLIOGRAFÍA

Altamirano, Carlos, y SARLO, Beatriz. *Literatura/sociedad*. Buenos Aires 1983. Hachette (Hachette Universidad)

.* Fuentes, Carlos. Entrevistado por H. Aguilar Camín en el programa *Zona abierta*. México, D. F. Canal 2, enero, 8. 2000.

* Martínez, José Luis. "Los caciques culturales". *Letras Libres*, año I, núm. 7: pp. 28-29. México, D. F. Julio. 1999.

* Bourdieu, Pierre. *Sociología y cultura*. N. García Canclini (prol.). CNCA-Grijalbo. México, 1990. (Los Noventa).

—— *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama. Madrid, [1990] 1995.

——*Cosas dichas*. Gedisa (El Mamífero Parlante. Serie Mayor). Madrid, [1987] 1996.

* Díaz Millán, Efrén.. "Los quebrantos de la contracultura mexicana. Entrevista con Rogelio Villarreal". En Martínez Rentería, C. (comp.), *Cultura-contracultura*: pp. 23-28. Plaza y Janés (Crónica). México, 2000

* Rama, Ángel. *La ciudad letrada*. Arca. Montevideo, 1998.

* Villegas, Abelardo. *El pensamiento mexicano en el siglo XX*. FCE (Sección de Obras de Política y Derecho). México, 1993.

BOURDIEU: CULTURA, ARTE Y COMUNICACIÓN

Eduardo Andión

Pierre Bourdieu influyó determinantemente en la sociología de la cultura al mostrar que un gusto artístico desinteresado que es producto de los intereses en juego dentro del campo artístico. El arte y la cultura se disfrutarán y crearán sólo si se inculcan las disposiciones pertinentes para su práctica y su fruición. Sin embargo, durante algún tiempo se pensó que los análisis que Bourdieu realizaba sobre el sistema educativo, el consumo cultural y sobre el arte, no tomaban en cuenta el peso que los medios de comunicación tienen en la dinámica de producción de significaciones sociales. Se esperaba que lo hiciera también en el campo del estudio de la comunicación social. Aún cuando los instrumentos conceptuales estaban ahí (habitus, campo, capital simbólico, el juego agónico de la 'ilussio' en los campos) no se utilizaba a fondo en la construcción de ese objeto formidable: los medios masivos de comunicación. Al escribir su demoledora crítica de la ilusión de la opinión pública como una construcción de los "doxósofos", hacía esperar un desmontaje de los medios masivos de comunicación.

Fue hasta diciembre de 1996 cuando apareció *Sur la televisión*, donde lanzó la pregunta: ¿Puede la televisión criticarse a sí misma en la televisión? Y trataba fallidamente de dar cuenta de las teorías de la comunicación.

El trabajo de investigación sobre ese fenómeno lo delegó en su discípulos. La cuestión que se suscita entonces, es, ¿Qué tanto sirve Bourdieu para estudiar la comunicación social ?

Paradoja: Conflicto entre dos ideas o entre dos leyes.

Mi objetivo en este texto es revisar las antinomias que orillan las posturas de Bourdieu en relación a los temas de la comunicación y el arte. Desde que llegaron a mis manos (a fines de los años 70 cuando estudiaba comunicación social) unos textos fotocopiados titulados "Sociología de la percepción artística", "Posición de clase y situación de clase"; de un autor entonces desconocido para mí, Pierre Bourdieu, intuí la posibilidad de aplicarlo a los estudios de comunicación social de aquella época que, o bien, eran ideológicamente doctrinarios (Recuerdo un libro de Prensa y lucha de clases) o bien, eran los esqueléticos modelos de Wilbur Schramm o del flujo en dos pasos de Laswell y Lazarsfeld. A partir de ello, escribí mi tesis *Pierre Bourdieu y la comunicación social,* en la que intentaba esclarecerme la noción de práctica simbólica para poder aplicarla a los actos de comunicación.

Más tarde, cuando me incorporé a la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, en la carrera de comunicación social, se iniciaba la "etapa gramsciana". Se discutía un texto que revelaba influencias ocultas de Gramsci en el trabajo bourdeano (Néstor García Canclini "Gramsci con Bourdieu").

En los corredores, la discusión giraba alrededor de si era mejor estudiar la comunicación con Gramsci y la hegemonía o con Bourdieu y la violencia simbólica de los dominantes. Pero, además de estos avatares escolásticos, la postura de Bourdieu tocaba mi corazón clasemediero. Quizá era el enojo enconado de mi desclasamiento/enclasamiento o el valor del trabajo y el ahorro por encima de la cuna y el origen o abolengo. Es decir, la austeridad y la dignidad de la investigación antes que los oropeles de los reflectore, pero sus libros no dejaban de impactarme y de ponerme a dudar una y otra vez de mis certidumbres.

Con la muerte de Pierre Bourdieu, (acaecida el 23 enero de 2002) se comenzarán a sosegar los ánimos y, para bien o para mal, se le podrá dar su preciso lugar en las ciencias sociales.

Es deseable que sea a través del debate y la comprensión crítica de su obra, que se eviten tanto refutaciones de mala fe, como elogios y adhesiones incondicionales. Su desaparición concederá lamentablemente la distancia necesaria para entender sus aportaciones sociológicas, más allá de la polémica de su compromiso político como intelectual y que, en ocasiones, oscurecieron

el acercamiento a su trabajo.

Su controvertido ascenso a la notoriedad y su sitio prominente en el campo intelectual, se tiene que considerar como parte de una larga lucha que comenzó, como él mismo confiesa. desde la adolescencia; a partir de su ingreso a los 15 años en los internados escolares. Las prácticas humillantes y su condición modesta le harían recordar esa etapa de su vida aún con indignación: "Vivía mi vida de interno con una suerte de furia obstinada ("Je vivais ma vie d'interne dans une sorte de fureur butée")[1].

Dominique Fernández, en una remembranza coincidirá en la percepción de esa cólera orgullosa y retadora: " (Yo) Era 'khagne' con él en el Liceo Louis-le-Grand durante el año 1949-50 (...) Bourdieu era un 'provinciano', yo un 'parisino', él destacaba por sobre los demás provincianos alardeando su provincianismo con una agresiva ostentación. Lleno, ya entonce, de resentimiento contra los burgueses o los atribuidos portales (...) Machetero espectacular, entre los mas brillantes, posaba como la ilustración voluntaria de la lucha de clases.." (ídem 36) Estas cicatrices simbólicas serán germen de la antinomia bourdeana, manifiesta en el contraste de su trayectoria brillante con su constante enfrentamiento al orden establecido, que sin embargo, le reconocía sus méritos.

Su contacto con los medios era muy tangencial, y no fue sino a partir de 1995 que su abierta actividad política comienza a imponer su figura de una forma muy marcada dentro de los movimientos sociales de resistencia a la globalización capitalista y comienza a utilizar los Medios para sus fines políticos. Aunque no hay que olvidar la promoción que hizo, junto con otros intelectuales, de la candidatura presidencial del comediante Coluche en los 80, lo que le valió críticas desde todos los frentes.

¿Cómo fue que la relación distante y de mutismo laborioso del científico Bourdieu, frente a la vida pública se transformó en una postura de portavoz de los de abajo y de símbolo para la resistencia a las formas mercantiles de la mundialización?. Todavía en 1990 dio una entrevista al Scientific American edición francesa, titulada "Profesión: Científico". En ella se exhibe como tránsfuga socia, cuya condición de científico social le permitió reconciliarse con sus orígenes sin avergonzarse ni repudiarlas. Este orgullo ufano en sus raíces humildes se transformará en un activismo militante luego de la publicación de la investigación colectiva sobre la miseria social, La Misére du monde (1993). Desde las huelgas del 1995, asumirá el papel más controvertido de la tradición del intelectual: la de "abrir el hocico ("ouvrir sa gueule") para mantener la utopía", como él mismo lo expresó en su

[1]Nouvel Observateur, N° 1943, 31 janvier 2002. Pág. 30

entrevista con Gunther Grass (1999).

Ello contrasta con el epígrafe inicial de su libro, Cosas Dichas (1987); donde advertía, con una frase de Renè Char, "lo propio de un castillo fortaleza es su puente levadizo", lo que expresaba la convicción de Bourdieu, en elsentido de que, las ciencias sociales extraían su fuerza y su autoridad de la autonomía del campo científico, frente al campo de poder. ¿Dejó que su activismo militante tiñera de particularismo su actividad científica? ¿O buscaba que el intelectual activista ejemplificase su lucha por lo que él llamaba un "corporativismo de lo universal"?

Quizá creía que la lucha cultural le correspondía a los intelectuales en tanto tales, es decir, no como ciudadanos comunes sino como especialistas en la lucha simbólica. "En mi opinión, uno de los puntos centrales para el plan político es saber cómo imponer, a escala internacional, una posición a la izquierda de los gobiernos socialdemócratas capaz de influir verdaderamente. (...) qué podemos hacer nosotros, los intelectuales, para contribuir a ello (...) tenemos una responsabilidad enorme en la constitución de un movimiento de este tipo, porque la fuerza de los dominantes no es sólo económica. También es intelectual. Y es por eso que, en mi opinión, hay que «abrir la boca», para restaurar la utopía. Porque una de las fuerzas de estos gobiernos neoliberales es matar la utopía."

(Entrevista con Gunther Grass, 1999). Si, parece alejado del intelectual avergonzado de serlo, o del intelectual total. Bourdieu intenta hacer política en tanto intelectual, no en tanto ciudadano común y corriente. Creyó firmemente que la fuerza de autoridad residía sobre todo en su integridad como científico y como perteneciente a un campo con altos estándares de honestidad por el control que los pares realizan sobre el propio trabajo, so pena de perderlo todo. ¿De dónde sacar autoridad si no de un sitio autorizado?

Ahora bien, las antinomias en Pierre Bourdieu nunca dejaron de marcar su carrera que como hemos visto provienen de su desarraigo social y su expresión en sus conflictos escolares. Desde *Los Herederos* (1964), hasta *La Reproducción* (1970); obras publicadas junto con Jean-Claude Passeron, donde pone a circular la noción de violencia simbólica; categoría con la que se desmontan y revelan los modos de interiorizar, a las clases populares, las normas y valores dominantes que pennitían la reproducción de la sociedad y sus jerarquías implícitas. A estos libro, los seguirían en temática, Homo Academicus (1984) y Noblesse d'Etat (1989), que colindan con la propuesta de reforma de la educación de 1988. Pero volvemos a encontrar esas antinomias, pues donde antes la escuela había sido el instrumento de la reproducción del orden social, luego se constituye en baluarte del espíritu contra el capitalismo neoliberal.

A partir de los trabajos de estricto corte etnográfico que escribió en Argelia, durante los momentos mas duros de la luchas de independencia y la represión y, con los cuales comenzó a elaborar su concepto de ethos/habitus; a mediados de los 60, comienza sus investigaciones sobre las prácticas culturales y las de consumo cultural (*Un arte intermedio* (1964) y *El Amor del arte* (1966): sobre la fotografía y los públicos asistentes a los museos). En todas estas investigaciones se da un rasgo que frecuentemente se olvida: todos son trabajos de equipos de investigación (que luego por diversas razones se disgreguen no le quita el hecho que conformó desde sus inicios, lo que dio en llamar el intelectual colectivo).

Con estos estudios, alimentará también su modelo teórico de los que se escanciarán las categorías de Habitus, campo, capital cultural, legitimidad y estrategias de distinción. De esta época datan sus artículos que buscaban pensar el fenómeno artístico con la sociología de la religión de Weber; pero también hay un texto que escribió junto con J. C. Passeron, destrozando la ideología de la comunicación masiva que en aquella época era un tópico común de los ensayistas franceses de toda índole. En ese texto polemizan con Edgar Morin L'esprit du temps sobre las vagas nocione y su argumentación más retórica que precisa, así como la critica a una noción de cultura como parte de la religión laica. (Sociología de la mitología y mitología de la sociología)

Para los comunicólogos, y en particular para mí, como artista plástico, devenido cuasi sociólogo, era revelador cómo trataba a las artes legítimas, sin ningún miramiento sacralizador. Y también, la manera como cuestionaba con fiereza las vaguedades nocionales de un acercamiento literario a los medios de comunicación de masas que sólo terminaba por mistificarlos.

La antinomia del poder y la cultura: del arte sin mayúsculas

Centrándose en sus aportes a los estudios sobre el arte que culminarían con el aglomerado libro de *las Reglas del Arte*, estos se inician en el amplio programa de investigación colectiva de *los Usos sociales de la fotografía* y *de los públicos de los museos*, con los cuales logró renovar la mirada sociológica, abriendo nuevas problemáticas e integrando en un enfoque total a la sociología que, en su expresión norteamericana y anglosajona, se había especializado y fragmentado. Su programa tomó fuerza en el Centro de sociología europea, y en la revista que fundó en 1975, *Actes de la recherche en Sciences Sociales,* en donde se elaboraron y publicaron los aportes de su equipo de jóvenes sociólogos.

Al examinar empíricamente las prácticas culturales, Bourdieu se percatará (y a los comunicólogos nos hará estudiarlas más empíricamente que

doctrinariamente), de los mecanismos de la dominación que pasan por el espacio artístico y cultural, que parecía libres de sospecha e incluso que eran parte de las armas de la emancipación, y desarrollará sus conceptos nucleares de campo, habitus, legitimidad y distinción; mismos que utilizará como estructura en su obra sobre los gustos sociales, *La Distinción* (1979).

Al extender el análisis de inspiración marxista al dominio de la producción simbólica, logró mostrar cómo en el régimen capitalista, la dominación cultural refuerza la dominación económica con la complicidad de los dominados. El capital escolar no será sino una especie del capital cultural legítimo que es inculcado a los agentes y estabilizado en un habitus, tomando una disposición incorporada y que al actualizarse en el contexto de un campo, permitirá reconocer los modos de recepción de los distintos tipos de bienes.

El placer de contemplar un cuadro o de escuchar una ópera será el resultado del encuentro de la internalización de normas sociales dominantes con la ocasión de realizarse en la obra. Con ello, Bourdieu influyó en la sociología de las prácticas culturales cuando logró demostrar lo ilusorio de un gusto artístico puro y desinteresado. Tanto la percepción artística como las disposiciones estéticas, las formas y esquemas con los que se aprende a reconocer "lo bello" están determinadas por el habitus. En la lógica bourdeana esa "belleza" percibida solamente podría resultar de un desigualdad en la distribución de los bienes económicos y sobre todo de las competencias culturales.

El espacio social se podrá representar en dos dimensiones la cultural y la económica. La construcción de Bourdieu siempre se hace contra alguna postura y en este caso, la erige contra el idealismo esteticista, pero también, contra los aficionados al arte. Ello conlleva otra antinomia: si se ha sido condicionado para percibir como bello lo legítimo ¿puede la estética popular no hacer otra cosa que imitar, y reutilizar lo que ha sido abandonado por los culturalmente dominantes?. ¿Puede el pueblo efectivamente tener su propia cultura, su propio arte, o es que sólo podrá realizarlo a costa de su propia segregación?

Por otra parte, Bourdieu enfatiza el carácter histórico y la construcción objetiva de la concepción del arte a través del campo mismo, pero se propondrá incluir la actividad individual del agente que puede entrar en consonancia o contradicción con la institución del campo . Campo y habitus serán entonces los conceptos que le permitirán resolver el dilema que enfrentaba el determinismo económico, según el cual, no podía explicar cómo, si bien Válery era un pequeñoburgués, no todos los pequeñoburgueses eran Paul Válery.

Al creador, al artista, a cualquier productor cultural lo creará el campo de producción cultural mismo. El reconocimiento del artista estará determinado por las posibilidades históricas del campo. La obra misma podrá ser explicada en términos del espacio de

posibles de un campo en un momento determinado. De ahí, que obra y recepción de la misma en el campo, no siempre ocurran en el tiempo de vida de un artista.

El desencantamiento del arte es tratado por Bourdieu a través de la recuperación de la sociología de la religión weberiana. La crítica del arte le parece que es la crítica religión de la época. Sin embargo, si el arte no es el camino a la salvación, sino sólamente una práctica simbólica más, realizada por agentes sociales que han sido formados para sostener y hacer perdurar esa práctica simbólica en la vida social, el arte termina como uno más de los modos de ganarse la vida. No obstante, y en conflicto con la concepción anterior en *Las Reglas del arte,* Bourdieu lo considera casi como un llamado sacerdotal que podrán pagar con la excomunión, el no poder honrar sus votos : "Los productores más totalmente dedicados a las verdades y a los valores internos (del campo artístico) resultan considerablemente debilitados por esa especie de caballos de Troya que representan los escritores y artistas que aceptan doblegarse a la demanda externa."[2]

Se han perdido las mayúsculas del arte, pero aún así no se puede transigir en la pérdida de la autonomía del campo artístico. Cualquier servicio o producción de bienes simbólicos que se someta a poderes heterónomos, a las necesidades externas incluso el poder que ejerce el éxito del público o de la prensa, puede ser tomado como alta traición. En ciertos momentos, parece que Bourdieu solo describe sin tomar partido. "Para explicar esa especie de milagro de la transubstanciación que origina la existencia de la obra de arte, hay que reemplazar la cuestión ontológica por la cuestión histórica de la génesis del universo, en cuyo seno se produce y se reproduce sin cesar, mediante una auténtica creación continuada: el valor de la obra de arte, es decir el campo artístico"[3]. No obstante, luego admirá a Hans Haacke o a Gunther Grass porque rompen con lo establecido como anticuarios, es decir como extemporáneos. ¿El campo del arte sólo ofrece la emancipación cuando deja de ser arte?. Aunque ¿Quién puede creer todavía que la crítica del arte es equivalente a la crítica de la religión?. Hoy quizá sólo la crítica al dinero sería el equivalente a la herejía.

[2] BOURDIEU. *Las Reglas del arte.* 1992. Pág. 328

[3] idem pág. 427

La antinomia del arte culto y popular.

Al proponerse comprender las relaciones de los agentes sociales con la belleza, la verdad y la ética, solamente desde la reducción a las posiciones en el campo, el modelo de Bourdieu hace que todas las relaciones, en tanto se apoyan en intereses particulares, sean ilegítimas.

Bourdieu propuso una política cultural que consistía en "La universalización práctica de las condiciones de acceso a lo universal".

¿Qué puede considerarse como una"democratización del elitismo"? Para clarificar la problemática se podría recuperar la distinción que hace Raymond Moulin entre 'democratización cultural' y 'democracia cultural'. Para él, éstas serían las dos orientaciones que subyacen a la política cultural contemporánea. Las dos lógicas son las equivalentes a una postura universalista y otra relativista:

> *"La estrategia de democratización cultural reposa sobre una concepción universalista de la cultura y sobre la representación de un cuerpo social unificado y comporta dos elecciones básicas: conservar y difundir las formas heredadas de la cultura selecta, y por otro sostener la creación actual (...) es una acción proselitista que implica la conversión del conjunto de una sociedad a la apreciación de obras consagradas o en vías de hacerlo (...) Sus problemas son los que plantean los medios de una acción misionera o de una pastoral y la cuestión sociológica que suscita es aquella de saber si es posible predicar a otros que no estén ya convertidos (...) el principio de la democratización no cuestiona a la cultura selecta, sino a la desigualdad de su distribución" (R. Moulin, L'artiste, l'institution et le marché)"*

En cambio, la estrategia de la democracia cultural critica a la cultura selecta y de pretensiones universalistas, fundamentada en una concepción igualitaria y relativista de las culturas. Para esta postura el receptor de la producción artística y de los bienes culturales ya no está modelado en la figura privilegiada del crítico o del entendido, sino del público en general, es decir, una colección de agentes que no tienen por qué estar entrenados o educados para lo que se les ofrece. La racionalización industrializadora de la producción de bienes simbólicos incide en los acortados circuitos de la producción, circulación y distribución de esta nueva rama económica de la producción. Se llega incluso a considerar que

las leyes que regían a la revolución industrial han cambiado por leyes, aun por domesticar, de la economía del conocimiento y que ha modificado incluso el tipo de trabajo y la relación que establece el mercado con esta clase de trabajadores intelectuales.

Sin embargo, para Bourdieu la difusión del arte complica el discurso sobre las potencialidades emancipadoras del arte y la cultura, pues encuentra en las 'virtudes divulgadoras' del mercado una de las antinomias más claras, pues contradice el principio de la autonomía que le dio origen. Quizás la tesis más conocida en la defensa del mercado en la producción cultural, del modo en que la mercantilización incide en la cultura es la que atribuye un efecto 'democratizador' a la oferta de este tipo de bienes, aun con el 'costo' de una mayor accesibilidad y banalización de la calidad de los productos simbólicos ofrecidos. No obstante, si la competencia en los mecanismos distributivos del mercado premian a la empresa más eficaz en hacer llegar el producto al lugar de mayor probabilidad de venta, estos mismos mecanismos no parecen garantizar su correcta apropiación. Dicho de otra forma, existen muchos factores que inciden en el tránsito que va de la información de la existencia de tal o cual producto a su acceso y finalmente su consumo e integración al mundo de vida. El mayor problema en el caso de los productos culturales, sostiene Bourdieu, es el de la conformación de los esquemas para poder reconocer el bien como deseable (disposiciones incorporadas del capital cultural).

Lo anterior es particularmente crítico, ya que uno de esos factores es la larga preparación de la demanda, la formación escolar. El cliente más costoso es el que aún no lo es, es decir los incultos. La conformación de aquellos agentes con los esquemas de apreciación requeridos para poder no sólo consumir sino apropiarse del bien ofrecido requiere ciclos largos. Es decir, que hay un trabajo o inversión social previos al acto puntual de la compra y consumo del bien cultural. Pero para Bourdieu la dinámica de la distinción simbólica termina por devaluar a la larga todo producto artístico o selecto.

La manera vulgar e impertinente o inapropiada de interpretar el arte cultivado deviene el modo dominante y políticamente correcto. La piedra de toque teórica que es la legitimidad de la producción de un campo artístico desemboca en un legitimismo culturalista que obstaculiza lo universal.

El contagio mediático del mercado periodístico ¿Pero cómo puede servir para abordar la comunicación social?.

Durante algún tiempo se pensó que los penetrantes análisis que Pierre Bourdieu realizaba sobre el sistema educativo, el consumo cultural y sobre el arte no tomaban suficientemente en cuenta el peso que los medios tienen en la dinámica de producción de significaciones sociales. En sus primeros trabajos hay

menciones parciales y sin un desarrollo completo, sobre todo su categoría de campo de la gran producción, opuesto al campo de la producción restringida. Y porque escribió su demoledora crítica de la ilusión de la opinión pública como un constructo de los "doxósofos", ello hacía esperar un desmontaje de los medios masivos de comunicación. Se tenía la impresión de que aún cuando los instrumentos conceptuales estaban ahí, (habitus, campo, capital simbólico, el juego agónico de la 'ilussio' en los campos del espacio social) no se llevaba a cabo una utilización a fondo en la construcción y crítica de ese objeto formidable: los medios masivos de comunicación.

Como señalaba Nicholas Garnham en 1993: "La desatención de Bourdieu por la televisión es sorprendente, aunque fuera sólo porque mucho del debate alrededor de la cuestión de la ideología dominante, su formación y función en las sociedades capitalistas contemporáneas ha sido conducida dentro de las ciencias sociales de Estados Unidos y de Gran Bretaña, en términos de los Massmedia en general, y de la televisión en particular", el mismo comentario vale como situación análoga a lo acontecido en Latinoamérica. Si bien hay que reconocer que algunos de sus colaboradores, sobre todo Patrick Champagne en su libro Faire la Opinión, el de Remi Lenoir sobre los jueces y los medios, y Louis Pinto en sus trabajos sobre el periodismo cultural y el campo intelectual francés actual, desarrollaron y ampliaron la línea trazada por Bourdieu en La Distinción y en "La opinión pública no existe".

El involucramiento de Bourdieu en la problemática de los Medios ha sido constante y cada vez mayor. Por ello, en marzo de 1994 en la revista dirigida por él, Actes de la Recherche en Sciences Sociales (ARSS), editaron un número doble titulado "La influencia del campo periodistico". La oleada de consideraciones sobre los procesos de globalización y las nuevas tecnologías cibernéticas también han puesto en duda la pertinencia de las categorías bourdeanas para encarar la magnitud de ese fenómeno mundial. Durante las huelgas generales en Francia de 1995, Bourdieu asumió un papel muy activo dirigiendo un discurso a los trabajadores ferroviarios en huelga, que se publicó en L'Humanité el 14 de diciembre de 1995, para posteriormente, en enero de 1996 asistir al programa "Arret sur la image" donde analizó y comentó al aire las coberturas informativas realizadas por los canales franceses (coordinado por el periodista de Le Monde Daniel Schneidermann y con quien tuvo después un altercado en Le Monde Diplomatique en abril y mayo de 1996 a propósito de la aparición de Bourdieu en aquél programa). El mismo diciembre apareció Sur la televisión, el "otro libro rojo" como fue llamado en las reseñas de la prensa francesa, que son las transcripciones de las emisiones de dos cátedras preparadas para su registro en video y dadas en el College de France en marzo de 1996,

luego difundidas en el canal Paris Premiere. Con este libro Sobre la televisión (que en español Anagrama pondría a circular a fines de 1997) Bourdieu ha lanzado a la arena de la discusión la pregunta: ¿Puede la televisión criticarse a sí misma en la televisión?.

La recepción del libro en Francia despertó las reacciones más acaloradas y entre las más feroces las de Bernard-Henri Lévy, y de Dominique Wolton. Fueron escasas las que no pusieron como primera objeción el carácter excesivamente polémico del autor y su elitismo. Sin embargo, casi todas coincidían en la necesidad de reflexionar sobre lo expresado por Bourdieu. Asi en Le Monde (24 de enero de 1997): "nos equivocaríamos si despreciamos las observaciones del sociólogo sobre lo que hay de podrido en el reino de la imagen y lo escrito". O lo que escribió Jean Daniel en el Nouvel Observateur quien deploró "el tono polémico que suscitan los debates sin relación con la importancia del tema tratado". El redactor en jefe de Telerama, Alain Remond celebraba: "Bourdieu tiene el inmenso mérito de conjuntar, de sintetizar, de estructurar todas esas reflexiones con una facilidad de expresión, una agudeza y un rigor que hacen de su libro un breviario indispensable tanto para los telespectadores como para los periodistas de cualquier medio".

Ya en 1971, Bourdieu señalaba que la estructura del campo de producción de bienes simbólicos se constituía básicamente a partir de la oposición entre el campo de producción restringida (producción para productores) y el de la gran producción (producción para no productores). Mientras que el primero se definía por tener como mercado y clientes a los propios competidores, por lo que se exacerban los factores de diferenciación y lucha interna; el último obedecía a la ley de la competencia por la conquista de los mercados (del público no productor), por lo que la estructura de su producto, surge de los factores económicos y sociales de la producción condicionada a elaborar bienes socialmente indiferenciados para alcanzar una mayor cobertura.

Al añadir el campo de las instancias de reproducción y conservación (CIRC), la serie de contrapesos que se desarrollaban entre las unciones de estos tres subcampos lograba mantener el modelo en un equilibrio inestable a través de la dinámica de la distinción/banalización, y no obstante, aún con el desafío herético de las heterodoxias en la transformación de la jerarquía de la legitimidad cultural, ésta se modulaba a través de los ciclos largos de consagración y el efecto de legitimación en el gran público, resultante de los esquemas de reconocimiento inculcados por el campo de la conservación, especializado en recuperar y reformular el acervo cultural para su transmisión generacional.

En aquella época, la referencia y el peso que le daba Bourdieu a los medios de comunicación era relativamente pequeña, ya que toda la fuerza de la legitimación

se asentaba tanto en el campo de la conservación y la enseñanza como en el de la producción restringida. En sus ultimas obras, la urgencia frente al asedio de los medios de comunicación se resaltaba enfáticamente cuando afirma en Les Regles de l'art,:

> *«No creo que me abandono a una visión apocalíptica del estado del campo de producción cultural en los diferentes países europeos diciendo que esta autonomía está fuertemente amenazada, o más precisamente, que amenazas de una especie completamente diferente pesan hoy sobre su funcionamiento; y que los artistas y científicos estan cada vez más completamente excluidos del debate público, tanto porque están poco inclinados a intervenir, como porque la posibilidad de intervenir eficazmente les es ofrecida cada vez menos.»*[4]

Incluso el hecho le parece tan relevante y de tal magnitud que comienza a interrogarse si el modelo de la producción cultural ya no puede dar cuenta de la preponderancia que adquiere uno de los campos sobre los demás:

> *«se puede preguntar o cuestionar si la división en dos mercados, que es característico de los campos de producción cultural desde mediados del siglo XIX, con de un lado el campo restringido de productores para productores y del otro el campo de la gran producción y la «literatura industrial» no está amenazada de desaparecer, la lógica comercial tiende cada vez más a imponerse a la producción de vanguardia (sobre todo en el caso de la literatura, a través de las restricciones que gravitan sobre el mercado de libros)".*[5]

Aun cuando el fenómeno del arte comercial no le parece nuevo, Bourdieu no escatima en llamados urgentes a defender la existencia de los campos restringidos de producción cultural, ya que: « la influencia de los detentadores del poder sobre los instrumentos de circulación -y de consagración- no ha sido nunca tan extendida y tan profunda; y la frontera entre obra de investigación y best-seller tan turbia. Este enturbiamiento de la fronteras al que están inclinados los productores mediáticos (...) constituye sin duda la peor amenaza para la autonomía de la producción cultural»

Bourdieu, en un artículo publicado en 1994, trata por primera vez al campo de

[4] BOURDIEU, *Las reglas del arte.* 1992 Pág.468

[5] (1992:468)

comunicación como objeto y no como indicador de otros fenómenos, como en el caso de La distinción (1979), donde se servía de él para caracterizar la relación con categorías diferentes de lecturas y de lectores e ilustrar la homología estructural entre espacio social y espacio simbólico de los posibles estilos de vida. Este artículo "La influencia del periodismo", que es el germen de las conferencias dictadas y difundidas, el que se publica como anexo en el libro Sobre la Televisión, y en él desarrolla el diagnóstico del campo periodístico de modo congruente con el modelo de la teoría de los campos de producción cultural en el espacio social, y es en él donde advierte que el sistema de contrapesos descrito con anterioridad se descompone y entra en un curso catastrófico al ser «el peso de lo comercial más grande».

En él se ve cómo construye la polaridad sobre la que se ordenan las oposiciones. Trata sobre todo el aspecto informativo del campo periodístico, su relación con el campo de poder y la problemática que conlleva la producción de los productos de información que como resultado de la concurrencia mercantil tienden a la banalización espectacular y a la lucha por la "primicia".

Afirma que los medios electrónicos están desarrollando un efecto de hegemonía sobre las condiciones generales de la producción cultural:

> *«la especificidad de la situación actual, por los encuentros de las homologías , presenta características sin precedente: los efectos que el desarrollo de la televisión produce en le campo periodístico y, a través de él, a todos los otros campos de producción cultural son incomparablemente más importantes, en su intensidad y amplitud, que aquellos que provocó la aparición de la literatura industrial, con la gran prensa y el folletón, suscitando en los escritores las reacciones de indignación o revuelta de donde salieron, según Raymond Williams, las definiciones modernas de «cultura».*[6]

Bourdieu ve en el resurgir del fetichismo de la mercancía y el dinero por la primacía del campo de la gran producción, la caída de los campos de producción cultural en la heteronomía. Y aparecen otros fenómenos cuya escala parece rebasar las conceptualizaciones fundadas en la posibilidad de la «illusio»autónoma de los campos localizados en un territorio nacional, y parece trastornar el modelo de la teoría de los campos y su proceso de producción cultural.

Porque hay que preguntarse si el consenso implícito que se lograba en la

[6] BOURDIEU, Pierre.

constitución de los habitus de los productores culturales en los distintos campos culturales, pueden ahora lograrse con las «coproducciónes multinacionales». ¿Hay aún lugar para los espacios autónomos de creación alejados de la rentabilidad comercial?. ¿El tratar de salvaguardar ciertos espacios disciplinarios y universos sociales cerrados no serán sólo batallas de retaguardia?. No obstante, Bourdieu apunta a una dimensión que no por conocida deja de ser importante en relación a los nuevas formas de la lógica empresarial y las restricciones que impone a una práctica periodística sobre las posibilidades de la libre indagación y pensamiento crítico.

La globalización pareciera un nuevo término que viene a sustituir lo que en los 70 se llamó trasnacionalización de la cultura y antes como imperialismo cultural. Sin embargo, esas nociones tenían aún su anclaje referencial en el concepto histórico geográfico de Estado-Nación y se articulaban en un eje semántico que oponía lo propio y lo ajeno. La aparente disolución de lo local y particular sustituídos por los procesos de globalización de la economía y la cultura se ven en parte contrarrestados por las modulaciones y ajustes (si se quiere mínimos) que se realizan sobre los bienes para que encajen en ciertos nichos culturales. La globalización es ya un proceso irreversible que está afectando drásticamente la conformación de las instituciones y de los mismos agentes que se encargaban de la producción y reproducción cultural en las naciones.

Es necesario recoger el desafío conceptual de la velocidad de los flujos en la producción circulación y apropiación y consumo. Es decir, no sólo existen ciclos largos y cortos sino también lentos y rápidos. Ello trastorna profundamente las «conformaciones institucionales» de la producción cultural y en consecuencia las condiciones en las que los agentes productores, en esos ámbitos, pueden elaborar sus productos e incluso sus posibilidades de sobrevivencia.

Además que se problematiza la adquisición de los instrumentos de apropiación de los bienes culturales al dislocarse la correspondencia entre los códigos hermenéuticos de la demanda y la oferta, que aseguraba el campo de la conservación y reproducción encuadrado en el espacio social nacional. El marco bourdeano, sólo alcanza a registrarlo como un fenómeno generalizado de "allodoxia".

Porque no sólo se trata, como en Bourdieu, de establecer los lugares o posiciones, así sea en un espacio topológico relacional, sino dar cuenta también

del gradiente de densidad del fenómeno de globalización del mercado de producción cultural, que remite a la fuerza inercial que le permita reconfigurarse según los niveles de rugosidad o fricción del espacio en el que se desliza o actúe. La reorganización de la producción simbólica no sólo esta afectando el carácter de las obras, sino al propósito mismo del campo artístico:

"Las actividades culturales son concebidas como oferta cultural, las obras son valoradas como productos comerciales, las estrategias publicitarias se aplican para vender cuadros y conciertos, y el público es definido como mercado de clientes. consecuentemente , se espera que los espectáculos sean lucrativos o al menos autofinaciables, que los bienes culturales resulten útiles o den distinción simbólica a los grupos que los consumen"

También se está modificando el modo en que los productores culturales se transmiten su saber, su oficio, el modo en que pueden valorar sus propios productos u obras artísticas. La manera en que los propios productores simbólicos (artistas, periodistas, escritores, etc) pueden comunicarse y resistir las sanciones del mercado.

En *Sobre la Televisión,* Bourdieu insiste en los aspectos que constriñen a los periodistas a someterse a la lógica institucional de la competencia por el mercado (la urgencia, el Fastthinking), donde las mediciones de audiencia sancionan su producto, su práctica y su futuro. Pero, se propone mirarlos como efectos de la lógica de los campos bajo la dominación pecunaria y restrictiva del campo económico antes que como exclusiva responsabilidad de los periodistas como productores simbólicos. Bourdieu desmonta, a grandes rasgos, el dispositivo de poder de la escenificación televisada como resultado del control sobre el recurso temporal, y de la toma de turnos que el conductor o el animador/locutor realiza en las emisiones.

Por lo dicho puede afirmarse que en los acercamientos a la mercantilización y globalización de la producción cultural y la comunicación, se han descrito fenómenos que en la teoría de los campos de producción cultural de Bourdieu sólo estaban configurados como estados posibles del modelo. Bourdieu ve en tales fenómenos la necesidad de replantearse la estructura de dualidad constitutiva que registró entre los dos mercados. Bajo el creciente monopolio de los principios comerciales los agentes ven extremadamente limitadas las posibilidades de controlar y valorar sus condiciones de producción.

Uno de las dificultades que se plantean es el carácter «limitado a lo nacional» de los acercamientos, es decir, el problema de si puede hablarse de las determinaciones campales sin considerar aquello que rebasa las fronteras de los estado-nación, del fenómeno de trasnacionalización de la producción cultural. Bourdieu propone, aunque se le ha considerado ingenuo por ello, una política que consista en "La universalización práctica de las condiciones de acceso a lo universal".

Para nada se alejada de la propuesta de Monsiváis o de Gabriel Zaid acerca de la "democratización del elitismo".

Otra de las cuestiones abiertas será que la esfera de la comunicación masiva como industria internacional de producción cultural problematizaría fuertemente la idea, según la cual, pueda postularse un «illusio» campal, es decir un "consensus" implícito, incorporado e introyectado en los agentes (disposiciones) que les permita «cooperar antagónicamente» (posiciones) en la dinámica campal, resultando en las tomas de posición (obras y prácticas culturales) que permiten la diferenciación y el sistema de reglas de la disputa argumentada. El planteo bourdeano que remite a los determinantes institucionales de las condiciones de trabajo bajo la lógica mercantil contrasta con la lógica autónoma de la esfera restringida. Sobre este terreno es que se erige la imposibilidad de una crítica de la televisión desde la televisión misma. La lógica intrínseca de su dependencia al "rating" y del hecho de que "detentan un monopolio de facto sobre los instrumentos de producción y difusión masiva de la información, y a través de estos instrumentos sobre el acceso de los ciudadanos comunes y de los científicos, artistas etc. al "espacio público", ese monopolio sobre los medios de existir públicamente es una apuesta fundamental. Ello, si bien provee de un nivel de descripción que da luz sobre ciertos fenómenos(sobretodo la dinámica de constitución y legitimación de las diferencias jerarquizantes i.e. la distinción), no alcanza para percibir las formas emergentes que operan por variación continua y velocidades diferenciales antes que por resistencias e invariantes. Es la posibilidad de agencias colectivas mutantes, que no por proteicas dejan de ser críticas, lo que el planteamiento de Bourdieu apenas nos alcanza a dejar ver.

Algunas complicaciones finales.

Aunado alas paradojas mencionadas quedarían algunos cuestionamientos al modelo propuesto por Bourdieu:

1) ¿Ver nítidamente la desigualdad social y el conflicto no hace perder de vista las dependencias?

Natalie Heinich lo ha dicho de otro modo:

¿Cómo puede haber confianza en un campo si cualquier tirada es pérdida o ganancia total en la búsqueda por el domini? El maximalismo, al que puede llevar la visión bourdeana del campo como el de una lucha por el monopolio del valor campal impide pensar la pluralidad interdependiente que se da entre los agentes involucrados. Cuando se desconocen las reglas de un campo ¿cómo

saber a qué atenerse? Es suficiente el concepto de ilussio/interés para comprender las dependencias. Quizá la idea de cooperación antagónica podría facilitar ver esta ambivalencia en la dinámica de los campos.

2.) ¿Los habitus incoherentes al campo son traiciones a la autonomía del mismo?

La autonomía de un campo depende de que sus participantes sostengan la irreductibilidad de sus reglas a las de otro campo. Luego, todo aquel que traiga una lógica extraña puede ser simbólicamente aniquilado, desacreditado campalmente, pues pone en peligro la integridad del campo ("se doblegan a los valores externos" como ha señalado el propio Buordieu). En la lucha por la legitimidad no se triunfa fácilmente. El campo toma la forma de una institución potente, pero enclaustrada e incapaz de asimilar rápidamente las novedades. A ello se añade a que en el arte si la trasgresión es el valor legítimo en el juego campal, lo que se debilita es la institución y cualquiera puede ganar las apuestas del todos los participantes. ¿Es suficiente con la idea de la revolución específica?

3) ¿La singularidad de un artista es inaccesible a los instrumentos sociológicos?

Dentro de la predominancia otorgada a lo colectivo y a lo social, el enfoque bourdeano tiene problemas para describir a las individualidades singulares de los artistas. Flaubert, Manet, un guionista de televisión o un científico son equivalentes en cuanto productores culturales. Cualquier clase de obra cultural adquiere su sentido en la correspondencia afortunada o no, de una producción y una demanda.

Para Bourdieu lo que hace que una cosa o un mero utensilio adquieren la atribución de obra de arte será el fetichismo artístico, y la amnesia del origen trivial de la creencia en el Arte.

4) ¿ La decepción del arte es una promoción a la renuncia al arte?

Cuando en El amor del arte (1966) Bourdieu denuncia la idealización de los valores artísticos como obstáculos al acceso de los "dominados" a la cultura, la paradoja resultante es que se fomenta la renuncia al deseo del arte de acceder a las obras y a las prácticas artísticas de los dominantes. Es inútil querer un valor ininteligible o que humilla sin que se sepa. ¿Se promueve con ello la igualdad de la democracia cultural? o es que la lógica social de la distinción insistirá en producir diferencias y la imitación bárbara de los agentes dominados una vez más expresará que llegaron tarde a la distribución, o que no fue hecha para ellos.

Finalmente, la muerte de Pierre Bourdieu deja abierto el desarrollo y la reflexión de estas dificultades, él mismo planeaba hacer un trabajo que sintetizara la

teoría de los campos. Será tarea de los científicos sociales y los estudiosos del arte el fructificar estas tensiones conceptuales o contradicciones, pero cuya refutación ad hominem solamente las esterilizaría. Quizá no esté tan alejada de la verdad la conjetura final que expresa Dominique Fernández como la última antinomia o paradoja en la vida de Bourdieu : "Haber conquistado Paris sin haberse implicado ni de lejos ni de cerca en el parisianismo, ¿no será uno de los sentidos de su obra y de su carrera?"

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, Pierre. *Las reglas del arte.* 1992

Bourdieu, Pierre. en *Nouvel Observateur*, N° 1943, 31 janvier 2002. Pág. 30

Entre las preocupaciones centrales que tenemos los profesores e investigadores del Centro de Estudios Básicos en Teoría Social (CEBTS) de la UNAM, están la reflexión y el análisis permanente que plantean la teoría social; la construcción del conocimiento y la transmisión del saber.

En este marco y con motivo del fallecimiento de Pierre Bourdieu, en el CEBTS, -en colaboración con el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM- organizamos dos encuentros académicos donde reflexionamos sobre distintos aspectos de la obra de Bourdieu. Nos ocupamos de sus aportaciones como pensador de lo social, de su reflexión metodológica y de su contribución a la sociología de la educación y de la cultura.

Asimismo, en el contexto de la colaboración interinstitucional el Centro de Investigaciones Humanísticas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas, institución dedicada a promover la investigación en los campos de la educación y las humanidades, participa en la edición del presente libro con el propósito de contribuir a difundir el pensamiento sociológico de uno de los teóricos sociales más importantes de los tiempos contemporáneos.

Este libro es el resultado del esfuerzo colectivo de académicos e investigadores de varias instituciones de educación superior quienes recuperamos, en distintos textos reflexiones de índole muy diversa. Nos ocupamos de problemas conceptuales planteados por Bourdieu, de cómo elabora herramientas teórico-metodológicas fundamentales para entender el proceso de construcción de la producción social en diferentes campos: la escuela, la universidad, el arte, la ciencia, la religión y la cultura.

ISBN: 970-9762-00-1